مدخل إلى فهم :

اللغة والتفكير

دكتور حسن مرضي حسن - لندن
دكتوراه دولة في علم اللغويات النفسية - جامعة باث - بريطانيا
باحث بعد دكتوراه POST-DOCTORAL في علم النفس المعرفي - لندن

الكتاب العربي الأول في علم اللغويات النفسية

(PSYCHOLINGUISTICS)



Oula for Publishing and Distribution
الأولى للنشر والتوزيع
Building No.8-Hekmat Alasale St.-Almastaba 4-Mohajreen 2-Damascus-Syria بناء رقم 8 - حارة حكمت قسطلي حي المصطبة 4 - منطقة المهاجرين 2 - دمشق - سورية
P.O. Box 7396 - Tel. 011 - 3733839 - Fax. 011-3739949 - Oula@scs-net.org

١ ـ ما هي اللغة؟

يبدأ الكثير من كتب وأبحاث علم النفس حول اللغة، بمقدّمة طويلة أحياناً حول أهمية اللغة في حياة الإنسان. ولا شك أننا نصرف الكثير من حياتنا في التعامل مع واسطة الاتصال هذه منطوقةً ومكتوبة. فلمَ هذه الثرثرة؟

إن موضوع اللغة يهم عالِم النفس أكثر من أي عالِم آخر، وبما لا يقل عن اهتمام عالم اللغة نفسه، لكون هذا الموضوع يتداخل مع جميع مواضيع دراسته حتى ليصبح هو موضوع دراسته في كثير من الأحيان. فالطفل الذي يدرسه عالم النفس، ينمو ويكتسب اللغة ويبدأ باستخدام وسائل الاتصال المنطوقة منذ اللحظة الأولى لولادته من خلال بكائه ولغوه. ثم تعطيه اللغة التي يكتسبها الفرصة للتداخل الاجتماعي ولمعرفة ما يجري حوله وللتعلُّم من الآخرين. ومواضيع الذكاء والشخصية

والذاكرة وسواها مما يدرسه عالم النفس المعرِفي (COGNITIVE PSYCHOLOGY) ترتكز إلى استخدام الإنسان للُغة للتعبير عن أفكاره ومشاعره وللإجابة على أسئلة اختبارات الذكاء واستجوابات الشخصية. أما نهج الدراسة الفردية، مثل نهج مدرسة علم النفس الإنساني، فيعتمد أحياناً على تحليل الكتابة والكلام لاستكشاف أفكار الفرد ومشاعره وسلوكه. وهذا النهج ينطبق إلى حدٍّ كبير، حتى على الأبحاث الاختبارية التي تدرس العمليات المعرفية. فدراسة الإدراك البصري ترتكز على التقارير الشفوية عمّا يراه الأشخاص مواضيع البحث. والنظريات التي يضعها علماء النفس حول الانتباه يجري اختبارها باستخدام مواد اللغة (الحروف، الكلمات، النصوص). أما دراسات الذاكرة فتعتمد أكثر من غيرها على استذكار الكلمات والنصوص.

يبدو إذاً أن الدراسة الوحيدة التي لا تتطلّب أو ترتكز إلى استخدام اللغة، من بين دراسات علم النفس هي دراسة الحيوان. أوَليست اللغة الفارق الأساسي الذي نميّز بواسطته بين الإنسان والحيوان عندما نقول: «إن الإنسان حيوان ناطق؟» لكن يجدر التنويه هنا بأن الجدال لا يزال قائماً حول كيفية بروز اللّغة ـ من خلال عملية

الارتقاء - كميزة أساسية للإنسان. من ناحية أخرى، فإن معظم فصائل الحيوان - وإن كانت تعوزها اللغة - تمتلك طريقة أو أخرى من طرق الاتصال. «فرقصة» النحلة التي تؤدِّيها لدى عودتها إلى القفير تعطي النحلات الأخرى معلومات دقيقة حول أماكن وجود اللقاح برغم تباعدها عن بعضها بعضاً وعن القفير. وقد جرت دراسات على الحيوانات الرئيسة (التي تضم القردة كأقرب الكائنات إلى الإنسان على الصعيد الارتقائي) وتضمَّنت رصد حيوانات الشيمپانزي والغوريللا في بيئتها الطبيعية. وبيَّنت هذه الدراسات أن هناك تداخلاً اجتماعياً دقيقاً بين الذكور والإناث والصغار والكبار، يجري التعبير عنه بنداءات واضحة وإشارات جليَّة.

إن اللغة التي يستخدمها الإنسان تختلف في كثير من مظاهرها عن طرق الاتصال التي يستخدمها الحيوان، حتى على صعيد الدوافع. إذ يبدو أن الإشارات التي يستخدمها الحيوان في اتصالاته هي استجابات مباشرة للأحداث في محيطه الفوري (المباشر). وعلى عكس هذا، فإن الإنسان غير محدود بالاستجابة لمحيطه الفوري. الواقع أن استخدام الإنسان للُّغة هو ما يحرِّره من محدودية اللحظة الراهنة. فتلك الهمهمات أو

الصيحات التي كانت تميّز الإنسان البدائي قد تطوَّرت بشكل إعجازي إلى كلمات وتعابير وارتقت لتكتسب معاني أقل مباشرة وأكثر تعبيراً. فلغة الإنسان تستخدم الرموز لتدلّل على الماضي والحاضر والمستقبل وتشير إلى أشياء مباشرة كالطعام كما تدل على أمور غير مباشرة وأفكار مجرّدة كالملكيّة والموت والله. إن استخدام اللغة لنقل جملة من الأفكار الإنسانية غير المحدودة عدداً أو نوعاً يمثّل واسطة بيولوجية عظيمة القيمة لضمان استمراريّة الجنس البشري.

من الصعب ـ إن لم نقل من المستحيل ـ تخيُّل مجتمع إنساني تعوزه القدرة على نقل تقاليده وعاداته وقوانينه وشرائعه من جيل إلى جيل. فمع تطوُّر الكتابة وأساليب الاتّصال منذ مئات السنين أصبح من الحتمي في تربية الأطفال أن تُوفَّر لهم فرصة التعلُّم لسنين طويلة لكي يتسنّى لهم فهم كل ما تراكم من أحداث التاريخ والحضارات الغابرة وتطوُّرات الاكتشاف العلمي. ومن الأهداف الرئيسية لهذا الفصل دراسة العلاقة الجدليّة بين تعلُّم الإنسان للغةٍ ما في إطارها الاجتماعي وبين نقل الأفكار وتداولها بين أفراد الجماعة.

١ـ١ تعريفات اللغة: يجري تعريف اللغة تقليدياً بأنها أداة تخدم هدفين: الاتصال الخارجي (مع الناس الآخرين) والتمثيل الداخلي (الذهني) لأفكارنا. في ضوء هذا الفهم، يصبح من الأمور النافلة أو عديمة الجدوى السعي لتعريف اللغة أو تحديدها. لكن قد يُفاجَأ القارىء إذا قلنا إن مجلدات بأسرها قد كُتِبتْ في محاولة للإجابة على أسئلةٍ من نوع «ما هي اللغة؟» وما هو «الاتصال؟». وندلِّل على تعقيدات هذه المسألة (محاولة تحديد اللغة) بالنظر إلى التعابير التالية أدناه والتمعُّن في مضامينها:

١ ـ اللغة تميِّز الإنسان عن الحيوان.

٢ ـ للعربية قواعد غنيّة ومرنة.

٣ ـ الإنكليزية تتحدَّر من جذور لاتينية وأنكلو ـ سكسونية.

٤ ـ محمَّد يعرف الإنكليزية، لكنه لا يعرف قواعد العربية الفصحى.

٥ ـ جون يتكلَّم الإنكليزية بطلاقة.

٦ ـ محمد لا يستطيع إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عما يفكِّر به.

٧ ـ قال محمّد: «إنني ذاهب إلى السوق».

٨ ـ قال محمّد: «هناك بيت عليّ».

٩ ـ قال جون: «الجو بارد».

والآن، لنتفحّص كلاً من هذه التعابير على حِدة. فالتعبير الأول يصنّف اللّغة على أنها مقدرة خاصة بالإنسان وحده. والتعبير الثاني يخصُّ واحدة من مئات ـ إن لم نقُل آلاف ـ اللغات الإنسانية، وهي اللغة التي يتحدث بها العرب. أما التعبير الثالث فيتضمّن فكرة أنّ اللغة وجود متطوِّر وقائم بحد ذاته وله تاريخ يمتد إلى غابر الأزمان.

تتصل التعابير الثلاثة التالية بمعرفة الفرد اللغوية. فالتعبير الرابع يؤكّد الحاجة لمعرفة قواعد اللغة من أجل التحدث بها. أما التعبير الخامس، فيبيِّن أن هناك مستويات مختلفة في معرفة اللغة. وهذا بدوره يثير التساؤل حول ما يمكن تعريفه «بالإنكليزية الطليقة» أو أي لغة طليقة. والتعبير السادس يشير إلى العلاقة بين اللغة والتفكير. وهذه علاقة ليست واضحة أو سهلة.

أمّا التعابير الثلاثة الأخيرة، فتقدّم أمثلة ثلاثة من استخدامات اللغة. فالقول الأول: «إنني ذاهب إلى

السوق» هو جملة خبرية تنقل معلومة واضحة لكل متحدث بلغة هذا التعبير وفاهم لها. وكذلك الأمر بالنسبة للقولين المتضمَّنين في الجملتين الثامنة والتاسعة، حيث إنهما جملتان صحيحتان. لكن القول المتضمَّن في الجملة الثامنة: «هناك بيت عليّ» لا يمكن فهمه بشكل تام إلا في إطارٍ يوضح مدلول كلمة «هناك»، أي في إطار حديث سابق أو إطار معرفة مشتركة بين المتحادثين. أما القول المتضمَّن في الجملة التاسعة: «الجو بارد» فيمكن فهمه كتعليق مباشر على حالة الطقس أو كطلب غير مباشر أن يغلق السامع النافذة أو الباب.

إن هذه الأمثلة تشير إلى تعقيدات دراسة موضوع كموضوع اللغة. وسنواصل في الأقسام التالية من هذا الفصل، تفحّص كلٍّ من التعابير الواردة قبلُ لتوضيح الطرق المختلفة التي اتّبعها الباحثون في دراسة اللغة والاتصال.

١ـ ٢ تركيب اللغة: تتعلّق الجمل الثلاث الأولى ـ من التعابير التي أوردناها قبلُ ـ بتعريفات اللغة، وتركّز على وصف اللغة بغض النظر عن كيفية استخدام أفراد محدَّدين لها.

يصف التعبير الأول اللغة الإنسانية بأن لها تركيباً فريداً بالمقارنة مع أنظمة الاتصال الحيواني. لكن هناك اثنين من الملامح العظيمة الأهمية التي تميّز اللغة الإنسانية، أوّلهما القدرة على نسج علاقات اعتباطية وعُرفية في آن، ما بين الرموز والمدلولات. فمثلاً، ليس هناك أي سبب يجعل المقطع الصوتي المتمثّل في كلمة «سلّة» دلالة على وعاء مصنوع من القش بدلاً من المقطع الصوتي «باسْكِت» الذي يعني الشيء نفسه في الإنكليزية أو «پانيي» في الفرنسية. ومع هذا، فإن كلمة «سلّة» ليست مقطعاً صوتياً اعتباطياً بالنسبة للناطقين بالعربية؛ وإنما هي رمز جرى التعارف فيما بينهم على أنه يعني شيئاً واضحاً ومحدَّداً. والواقع أن تعلُّم الإنسان للُغةٍ معيَّنة يعني ـ من بين ما يعنيه ـ تعلُّم هذه العلاقات الاعتباطية بين الأصوات ومدلولاتها في مفردات تلك اللغة.

الملمح الثاني العظيمة الأهمية هو القدرة على جمع الكلمات في أنماط اعتباطية (وعرفية أيضاً) لنقْل فكرة معينة. فالعبارة «زيدْ ضَرَبْ عمرْ» ـ في اللهجات العربية ـ تعني أمراً مختلفاً تماماً عما تتضمَّنه الجملة «عمرْ ضربْ زيدْ» والأمر نفسه ينطبق على معظم لغات العالم حيث يُعتبر موقع الكلمة في الجملة مهمّاً جداً في تفسير معناها

بناء على قواعد جرى التعارف عليها مع التذكُّر بأن هذه القواعد في الأساس هي قواعد اعتباطية[1].

يهمّ التعبيران التاليان ـ من بين الجمل المذكورة قبلُ ـ علماء اللغة الذين يدرسون تركيب اللغات. ومع أن هؤلاء يقرُّون بأن اللغة لا تُوجَد بدون الجماعة التي تنطق بها، فإنهم يتعاملون مع اللغة وكأنها نظام قائم ومكتَفٍ بذاته. فهم يسمُّون اللاتينية لغة ميتة مثلاً لأنه ليس هناك شعب ينطق بها، لكن هذا لا يمنعهم من دراسة مفرداتها وقواعدها كما يفعلون بالنسبة لأي لغة ميتة أخرى. وهذا لكي يتفحّصوا كيفية تأثير الاستعارات من هذه اللغة على اللغات التي استعارت منها، مثل اللغات الإيطالية والفرنسية والإنكليزية.

يُعرِّف علماء اللغة عموماً تركيب اللغة بأنه قواعدها التي يسمُّونها أيضاً البناء (Syntax). فالبناء هو الذي يحدِّد

(١) قد يبدو للوهلة الأولى وكأن هذا الأمر لا ينطبق على العربية الفصحى حيث إن العبارة «زيدٌ ضَرَبَ عمراً» تعني الأمر نفسه كما في عبارة «عمراً ضَرَبَ زيدٌ» برغم تغيير مواقع الكلمات. ولكن هذا لا يغيّر واقع أن الجملتين محكومتان بالإعراب (الرفع والنصب) الذي يحلّ محل مواقع الكلمات في تحديد جزءٍ من معانيها (الفاعلية ـ المفعولية)، وأن الإعراب بدوره هو مجرّد قواعد اعتباطية جرى التعارف عليها.

الطرق الصحيحة لرصف الكلمات معاً وتركيب جمل مفيدة، ويتضمَّن هذا قواعد الصرف الصحيحة التي تغيّر أو تضيف المقاطع إلى الكلمة، فتغيّر تصنيفها في أقسام الكلام وموقعها في الإعراب، مثل تحوُّل الفعل «دَرَسَ» إلى الاسم الجمع «دارِسون» والفاعل «آكِل» إلى المفعول «مأكول». وكما ذكرنا سابقاً، فإن ترتيب مواقع الكلمات في الجملة هو جزء مهم من قواعد (البناء) في اللغة، حتى في لغة إعرابية كاللغة العربية حيث تستأثر الحركات (أو الصوتيات) ما فوق المقطعيّة (كما تُسمّى في علم اللغات العالمية) بالقسم الأعظم من مسؤولية بناء الجملة. ففي العربية لا يمكن في أي حالة إعرابية أو بنائية أن يسبق المجرور حرف الجر أو المعطوف حرف العطف أو المضاف إليه المضاف الخ.

يهتم علماء اللغة أيضاً بمعاني الكلمات التي تشكِّل مجموع المفردات في لغة معينة، ويسمُّونها المعجم (LEXICON). وبما أن الكلمات تُجمع معاً لتشكيل جمل مفيدة (جمل قاعدية وذات معنى)، فهم يدرسون تجميع الكلمات لهذا الغرض ويسمُّون هذا الفرع من علم اللغة بعلم الدلالة (SEMANTICS). وسنعود إلى هذه التصنيفات عندما ندرس كيفية تعلُّم الأطفال للُّغة.

١ ـ ٣ معرفة اللغة: تركّز التعابير (٤ ـ ٦) المذكورة قبلُ على معرفة اللغة لدى للأفراد الناطقين بها. غنيّ عن الذِّكر طبعاً، أن الشخص ينبغي أن «يعرف» اللغة لكي يستطيع استخدامها. ولكن ماذا نقصد بالتحديد عندما نردِّد العبارة «أعرف اللغة الفلانية». فأنا مثلاً عربي أتكلّم العربية، لكنني أعرف الإنكليزية أيضاً وأفهم الإسبانيّة وأستطيع التسوُّق في المخازن الفرنسية ببعض الصعوبة. لكن هناك مئات اللغات الأخرى التي لا أعرفها فأي اللغات «أعرف»؟ هل هي اللغات التي أستطيع استخدامها في التواصل الاجتماعي؟ وعلى أي مستوى من هذا التواصل؟

ليس من السهل أن نستمع إلى لغة نعرفها جيداً كما نستمع إلى لغة نجهلها تماماً. نستطيع مثلاً أن ننصت إلى اللغات التي نجهلها ثم نصِف أصواتها بأنها ناعمة أو خشنة أو صفيرية أو حلقية أو أي صفة أخرى توحيها لنا تلك الأصوات. لكننا نجد صعوبة بالغة في تحديد بدايات ونهايات الكلمات من خلال سيل الكلام المنساب. والأصعب من كل هذا أن نتمكّن من عزل أنفسنا عن لغتنا لوصف أصواتها والحكم على وقْعِها. فأصوات اللغة الأم شفافة في كل مظاهرها حتى أن

المعاني تقفز ممّا ينطق به الناس إلى رأس السامع مباشرة، ويجري اكتناه مغزى الجمل كمقاطع من المعنى وليس كمجموعة من الكلمات.

مضمون هذا القول هو أنه برغم أن هذا ما ينتهي إليه الطفل من تعلُّم اللغة ـ عندما يتقنها (أي فهم مغزى الجمل كمقاطع من المعنى وليس كمجموعة من الكلمات)، فمن الحتمي أن يبدأ تعليم الطفل اللغة على مستوى الكلمات ومعانيها الإفرادية وفي الوقت المناسب. وهذا الوقت المناسب هو: أسرع وقت ممكن[١]. وبدون هذه الخبرة اللغوية لن يستطيع الطفل استخدام اللغة في الاتصالات الاجتماعية بسهولة ومهارة.

---

(١) يؤكِّد الكاتب الحالي على موافقته المطلقة على نظرية «چلين دومان» التي شرحها في كتابه «كيف تعلِّم طفلك القراءة» (چلين دومان ١٩٩٠) حيث يقترح بأن يبدأ الوالدان تعليم الطفل القراءة بعد أشهر قليلة من ولادته. ويُلاحظ هنا أن الحديث هو عن تعليم الطفل القراءة وليس التخاطب فقط، وذلك من خلال تعريض الطفل يومياً للنصوص المكتوبة (وهي في هذه الحالة الكلمات المكتوبة أو المطبوعة بأحرف ضخمة على البطاقات) ونطق أصواتها مع الإشارة إلى مدلولاتها. ومن الأهمية بمكان عدم تكرار الكلمة وإنما تكرار التمرين بضع مرات يومياً، لإكساب الطفل الخبرة اللغوية تلقائياً وبسهولة جمَّة.

من المهم أن يتعلّم الأطفال المفردات والبناء والمعاني الأساسية الخاصة باللغة، وفي الوقت المناسب، إذا أُرِيد لهم أن يكونوا أفراداً فاعلين في مجتمعهم. والحالات النادرة التي حُرِم فيها بعض الأطفال من هذه الفرصة تشير إلى هذا الواقع. ومن الأمثلة الشهيرة على هذا، الطفل الذي عُرف في القرن الثامن عشر «بالطفل ـ الذئب» والذي لم يكن يعرف أي لغة عندما عُثر عليه وكان في الثامنة من عمره. ومع أنه كان يبدو ذكياً، فإن الباحثين في ذلك العصر لم يستطيعوا أن يعلّموه سوى بعض الكلمات وبالتدريج.

إن الأطفال الذين يُحرمون طويلاً من فرصة استخدام اللغة (مثل الطفل ـ الذئب) مَثَلُهم مَثَلُ الأطفال المصابين بمشكلة التّوحُّد (AUTISM) هم جميعاً محرومون على صعيد التواصل الاجتماعي. لكن هذا ليس بسبب فقدانهم للّغة البشرية، وإنما بسبب فقدانهم للقدرة على استخدام اللغة. إذ يجدر التنويه هنا بأن الأطفال والكبار المصابين بالصمم والذين يستخدمون لغة الإشارة، هم أشخاص لا يستخدمون اللغة البشرية. لكنهم يستخدمون لغة أخرى (لغة الإشارة) التي جرى تطويرها في الغرب إلى درجة كبيرة بحيث أصبحت تدلّ على الأزمنة (الماضي

والحاضر والمستقبل) وعلى الكثير من مظاهر الحياة الأخرى بكفاءة تضاهي اللغة البشرية. وإن عجز حيوانات الشيمپانزي وغيرها من الحيوانات الأخرى عن تعلُّم هذه اللغة (لغة الإشارة) برغم كل المحاولات، إنما يؤكّد على الفوارق الأساسية والهامة بين اتصالات الحيوان وبين اللغات المعقّدة التي يستخدمها البشر ومنها لغة الإشارة.

تشير الجملة السادسة (من بين التعابير المذكورة قبلُ) إلى طبيعة اللغة واستخدامها المزدوج: التمعُّن الداخلي (التفكير)، والاتصال الخارجي. فنحن نستخدم اللغة لتأمُّل أفكارنا الداخليّة. وأفكارنا الداخلية هذه عبارة عن أفكار عابرة طافية أو عميقة لكنها في الحالتين غالباً ما تكون بعيدة عن متناول وعينا. فإذا وصلت هذه الأفكار مستوى الوعي، تلبّست الكلمات كرموز نفهمها. والواقع أن هذه العلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير هي ما يثير أسئلة الدارسين الكثيرة حول مدى تأثير اللغة في طريقة تفكيرنا واتصالاتنا بما يحيط بنا.

نرغب أحياناً بالاحتفاظ بأفكارنا لأنفسنا، وأحياناً، ترانا نجهد في البحث عن الكلمات المناسبة للتعبير

للآخرين عما يخالجنا من أفكار. ونكتشف أحياناً بأننا لم نكن نعرف أفكارنا حول موضوع معين إلا إن عبَّرنا عن رأي فيه. وأحياناً نستعير الكلمات أو التعابير من لغة أخرى لأننا نشعر أنه ليست هناك في لغتنا الأم ما يعبّر عمّا نريد قوله. هذه هي أزمتنا مع اللغة أحياناً. أم هل هي أزمة اللغة معنا؟

١ ـ ٤ الاتّصال في إطاره الاجتماعي: وأخيراً، فإن الجمل ٧ ـ ٩ في التعابير المذكورة قبلُ تركّز على المظهر الذي يهم دارسي علم النفس الاجتماعي بالذات، من بين مظاهر اللغة، وهو استخدام اللّغة لنقل أفكارنا ومشاعرنا للآخرين. فاستخدام اللغة لغرض الاتصال الخارجي لا يحدث في الفراغ، لأن للاتصال الخارجي دائماً إطاراً اجتماعياً يتمثّل بالمواجهة (الرؤية وجهاً لوجه) أو بالسماع. وحتى عندما يخط الكاتب كلماته على الورق وهو قابع وحده في مكتبه ـ كما يفعل الكاتب الحالي مثلاً ـ يظل هناك الإطار الاجتماعي المتخيَّل والمتمثَّل في هدف الكتابة أصلاً، وهو القارىء. استخدام اللغة هذا في أُطُر محدَّدة يُسمَّى في علم اللغة «بالعملانية». والعملانية (PRAGMATICS) فرع من الدراسات اللغوية يُعنى باستخدامات اللغة في الاتصالات ذات الإطار الاجتماعي.

واضح من أمثلة التعابير المذكورة قبلُ، أن اختيار ما نقوله يعتمد على ما نتوقعه من حجم ونوع المعرفة المتوفرة لدى السامع أو القارىء. فإذا لم يكن السامع دارياً بمعنى كلمة «هناك» فإن هذه الكلمة ستكون في غاية الغموض. فقد تعني «هناك فوق الرابية» أو «هناك في أميركا». ولهذا فإن نوعاً من الإشارة غير اللغوية كالإيماء باليد أو بالإصبع قد توضح ما غَمُض من معنى الكلمة. لكن المعرفة الأساسية المشتركة بين المتكلم والسامع في ما يتعلّق بموضوع الكلام أكثر إفادة في توضيح الغموض، مثل أن يكون السامع دارياً كما المتكلّم بأن الحديث يدور عن عليّ الذي هاجر إلى أميركا قبل سنوات أو عن علي الذي أنجز بناء بيته في القرية التي يتحدث عنها المتخاطبان. هذا ما نعنيه بالإطار الاجتماعي لاستخدام اللّغة في الاتصال الخارجي.

هذا الإطار الاجتماعي يضمّ عاملاً آخر مهمّاً هو التفاهم المشترك بين الناس (مستخدِمي اللغة) حول طبيعة وغرض أي تداخل اجتماعي يضمّ أو يستخدم اللغة. فالناس مثلاً يتوقّعون أن تأخذ المحادثات بين الأصدقاء شكلاً مختلفاً عما تتخّذه المحاضرة العلمية مثلاً أو

الخطاب التجاري. إن التمييز بين أنواع الخطاب المناسبة لمختلف الظروف الاجتماعية هو جزء أساسي من استخدام اللغة الفعّال. فلا يكفي أن نتمكّن من «تركيب جمل مفيدة» بمعنى أنها صحيحة قواعدياً. بل ينبغي أن نكون قادرين على إنتاج الجمل وتعديلها بما ينسجم مع متطلبات الأحوال الاجتماعية على اختلافها. فإذا كان أحد المتحادثين يتحدَّث هازلاً بينما السامع ينصت بجدِّية أصبح الخلاف أو سوء الفهم متوقَّعاً. كذلك، فإن عدم مراعاة التقاليد والأدوار الاجتماعية غالباً ما يؤدّي إلى مواجهات لا مبرِّر لها سوى جهل أو تجاهل العملانية في استخدام اللغة.

ندرس في الفصلين التاليين مظاهر اللغة الأكثر فرديّة. ويضمُّ هذا، العلاقة بين اللغة والتفكير وعملية اكتساب الطفل للقدرة على استخدام لغة معيّنة. وبما أن الأطفال يتعلّمون اللغة للهدف النهائي المتمثّل في الاتصال والتفاعل في إطار اجتماعي، فسندرس أيضاً ـ في فصول أخرى من هذا الكتاب ـ العوامل الاجتماعية الضرورية لتحقيق هذا الاتّصال ولاستخدام اللغة في خدمة أهداف التفاعل الاجتماعي.

٢ ـ اللُّغة والتفكير

برز في العقدين الثاني والثالث من هذا القرن دارسان تحدَّت دراساتهما المفهوم الشائع بأن الإنسان في جميع أنحاء العالم يفكّر بطرق متشابهة. وكان أحد الدارسين (إدوارد ساپير) عالم لغة و«أنثروبولوجيا» (علم أصل الإنسان)؛ والآخر (بينجامين وورف)، مهندس أمان يعمل لحساب إحدى شركات التأمين ويصرف باقي وقته في دراسة علم اللغة. وقد عُرفت النظرية التي نشراها بأسميهما معاً: فرضيَّة «ساپير ـ وورف» (SAPIR-WHORF HYPOTHESIS) وكذلك بأسم فرضيَّة (نظرية) النسبيَّة اللغويَّة (LINGUISTIC RELATIVITY HYPOTHESIS). ويدل الاسم على أن هذه النظرية تعتبر التفكير نسبياً وِفقاً للطريقة التي يجري التعبير فيها عن المفاهيم بلغة معينة، وتؤكِّد على أن الناس في أنحاء العالم لا «يرون» العالم أو يفكرون فيه بالطريقة نفسها. بل إن اللغة ـ الأم

لكل جماعة تقيّدهم إلى أنماط معيَّنة من الفهم والتفكير.

٢ـ١ نظرية النسبية اللغوية: قدَّم «وورف» الكثير من الأمثلة دعماً لفكرته القائلة بأن اللغة تؤثّر في طريقة رؤيتنا للعالم. فأشار مثلاً إلى أن اللغات الأوروبية «التي جَمَعَها تحت اسم موحّد هو «اللغات الأوروبية المعيارية» (SAE) تستخدم صِيَغ الأزمنة للتعبير عن الماضي والحاضر والمستقبل. وزَعَمَ أن هذا يؤدي بالناطقين بهذه اللغات إلى اعتبار الزمن كينونة موضوعية أشبه بشريط القياس؛ بينما على عكس هذا، فإن لغة قبائل «الهوپي» الهندية في أميركا الشمالية لا تحتوي على كلمات أو صيغ قواعدية أو تراكيب أو تعابير تدلّ مباشرة على ما نسمّيه «بالزمن». وقد قام الباحث «ستيوارت تشيس» بتلخيص نتائج هذه الاختلافات اللغوية في مقدمته لأعمال «وورف» المختارة وعلّق عليها ببعض الأمثلة:

«نقول في الإنكليزية (وفي عدد من اللغات الأخرى ما يقارب التعبير التالي): «التمع الضوء». وبما أننا نشعر بأنه لا بد أن يكون هناك شيء ما ليُحدِث الالتماع، نقول إن الكلمة «التمع» هي فعل والكلمة «الضوء» هي فاعل.

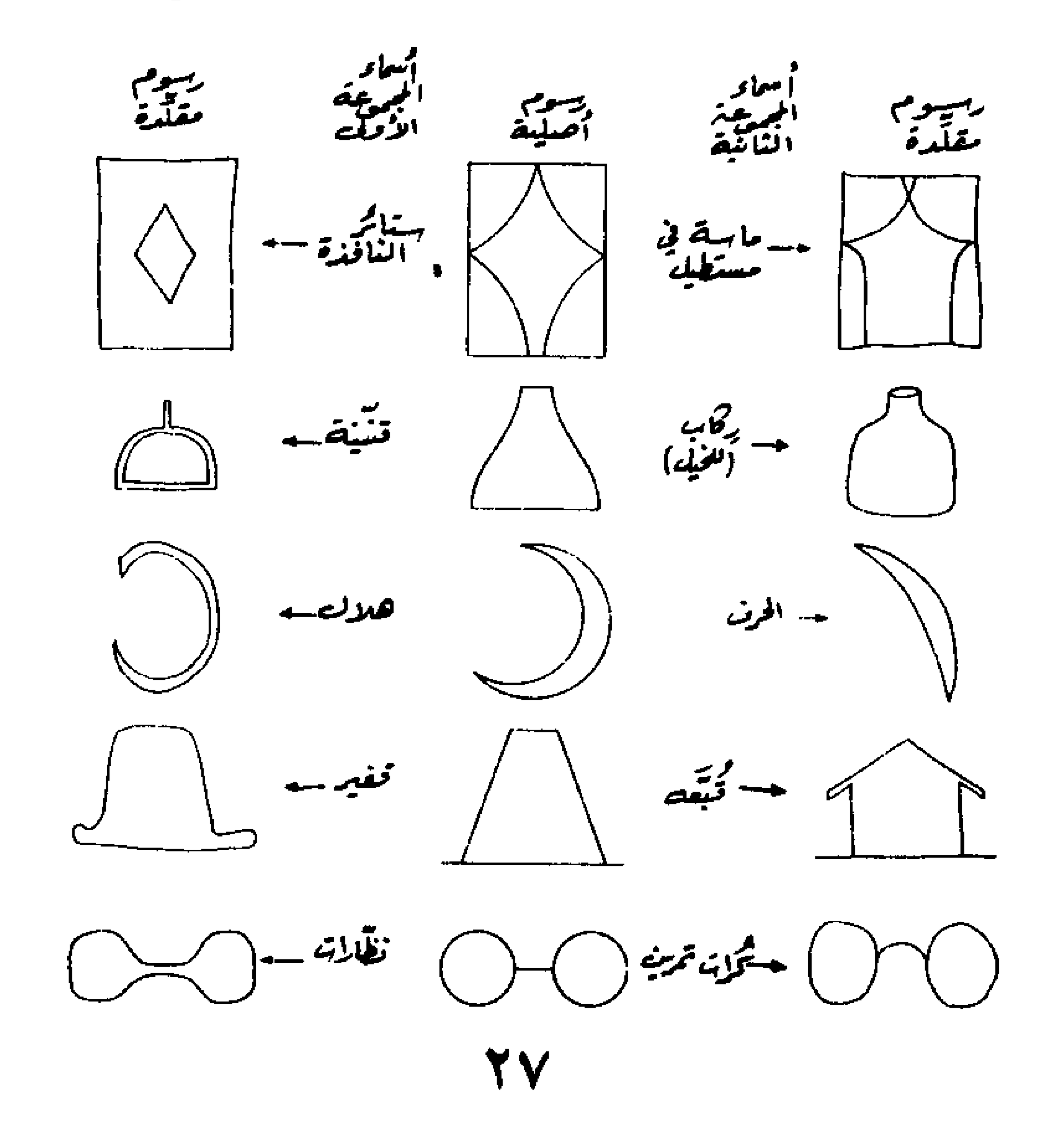
لكن النهج الحديث في علم الفيزياء ـ بتركيزه على حقل الظاهرة ـ بعيد عن فرضيات الفعل والفاعل. وبهذا المعنى، يمكن اعتبار ابن قبيلة «الهوپي» الهندية أقرب إلى هذا النهج الفيزيائي الحديث حيث يقول في التعبير عن الظاهرة نفسها (رِ هـ ـ پي) التي تعني «التماع». وهكذا تعبِّر الكلمة الواحدة عن العملية كلها حيث لا فاعل ولا مبتدأ ولا خبر ولا صيغة زمنية. إننا غالباً ما نحشر في تفسيراتنا للظواهر الطبيعية وجوداً شَبَحيًا يلتمع أو يبرق أو يحقّق هذه المعجزات. أم هل ترانا نحشر هذه التفسيرات الضمنية لأن بعض الأفعال في لغاتنا تتطلَّب فاعلاً ظاهراً معها؟». (تحقيق: كارول ١٩٥٦).

تدّعي نظرية «ساپير ـ وورف» بأن هناك مظاهر أخرى للّغة التي نتكلمها تحكم الطريقة التي ننظر فيها إلى العالم. وتعطي النظرية ـ كمثال على هذا ـ لغة الأسكيمو التي تحتوي من الكلمات التي تصف أنواع الثلج المختلفة أكثر بكثير ممّا تحتويه اللغة الإنكليزية وغيرها من اللغات. وهذا أمر طبيعي بالتأكيد وناتج عن اختلاف وعي كل واحد منا عن وعي الآخر لمظاهر الطبيعة المحيطة بنا. لكن نقل هذا التفسير لتطبيقه في إطار اللغة يثير السؤال الحتمي التالي: هل أن وجود هذا العدد

الكبير من الكلمات لوصف أنواع الثلج المختلفة في لغة الأسكيمو ناتج عن وعيهم للفوارق (الدقيقة أحياناً) ما بين أنواع الثلج بين صالح لبناء الأكواخ وصالح للتزلج والتنقُّل الخ؟ أم هل أن الإنسان يعي ويتذكّر فئات وأنواع الأشياء كنتيجة لوجود أسماء لها؟

هناك اختبار كلاسيكي قديم (كارمايكل وآخرون ١٩٣٢) ما زال صالحاً للدلالة على تأثير الأسماء على تصنيف الإنسان لمدلولات تلك الأسماء (انظر الشكل ٢ـ ١).

الشكل ٢ـ ١: الرسوم والأسماء التي استُخدِمت في اختبار كارمايكل. مُصَوَّر عن: (كارمايكل وآخرون ١٩٣٢).



عرض الباحث في هذا الاختبار عدداً من الرسومات البسيطة على الأشخاص مواضيع الاختبار ثم أبعد هذه الرسومات عن أنظارهم وطلب إليهم تقليدها بحسب انطباعها في مخيلتهم. وقد عرض الباحث الرسومات على إحدى مجموعات الاختبار مرفقة بأسماء معبِّرة عن الرسومات. ثم عرض الرسومات نفسها على مجموعة أخرى مرفقةً بأسماء مختلفة عن الأسماء التي عُرِضت بها على المجموعة الأولى. ثم عرض الرسومات نفسها على مجموعة ثالثة ولكن الرسومات كانت هذه المرّة خلواً من أي أسماء. وكما نرى (في الشكل ٢ـ١)، فإن الأشخاص مواضيع الاختبار أنتجوا رسومات مختلفة جدًّا بنتيجة انطباعاتهم عن الرسومات حيث تأثرت هذه الانطباعات بالأسماء المرفقة. انظر الرسم الأول مثلاً لتلاحظ الفارق الكبير بين ما رسمه أفراد المجموعة الأولى الذين اطّلعوا على الاسم «ستائر النافذة» وما رسمه أفراد المجموعة الثانية الذين اطّلعوا على الاسم «ماسَة في مستطيل».

يقدّم هذا الاختبار دليلاً بسيطاً ومباشراً على تأثير الأسماء على الإنسان عندما تُعرض عليه مُرفقة بأشكال حِيادية يمكن تفسيرها بطرق مختلفة. من الجدير بالذكر

أيضاً أنه في فترة إجراء هذا الاختبار نفسه، كانت هناك اختبارات مماثلة تجري في حقل آخر هو حقل الذاكرة حول تأثير الأسماء والأُطُر على ما يتذكّره الإنسان من مدلولات تلك الأسماء ومن محتويات تلك الأُطُر خلال إعادته لتركيبها من الذاكرة. ولكن هل هذا يبرهن الأمر نفسه الذي يدّعيه «وورف» من أن نظرة الإنسان للعالم بأجمعه تتأثّر باللغة التي يتكلّمها؟ إن حقيقة أنه بالإمكان إجراء الترجمة ما بين لغة الهوپي وبين اللغة الإنكليزية في كلا الاتجاهين تعني أنه لا بد أن تكون هناك معرفة عالمية مشتركة بالعالم الخارجي لدى جميع الناس، بغضّ النظر عن الطريقة التي يعبّرون فيها عن هذه المعرفة في لغاتهم المختلفة. فالنباتات في جميع أنحاء العالم، تنمو أو تذبل. والسماء زرقاء في كل مكان، وبعض الأشياء صلبة قاسية وبعضها الآخر طري أو رخو، وبعضها قابل للسحب أو النقل بسهولة وبعضها الآخر جامد وملتصق بالأرض. فإذا كان الإنسان في كل أنحاء الأرض يعي هذه الأشياء وهذه الصفات، فهي حتماً موجودة في لغته (بغضّ النظر عمّا إذا كان يعبّر عنها على طريقة الأوروبيين أم لا!).

لعل بعض الاختلافات الظاهرة بين قبائل الهوپي

وبين الأوروبيين في تصنيف العالم أو رؤيته ناشئة عن لجوء الدارسين الأوروبيين للترجمة الحرفية من لغة الهوپي. فالهوپي يستخدمون الكلمة نفسها للدلالة على الحشرة والطائرة والطيّار. أفلا يكون من المضحك لو زعم «ساپير» و«وورف» أن هنود «الهوپي» لا يستطيعون رؤية الفارق بين النحلة والطائرة والطيّار؟ ومع هذا فإن فكرة مضحكة كهذه الفكرة بالذات هي في صميم نظرية «ساپير ـ وورف» التي يعتبرها بعض الباحثين المتجرِّدين مجرد محاولة للدسّ العنصري، وهي واحدة من بين آلاف المحاولات التي سبقتها وتَلَتْها وما كانت تهدف إلا لإعلاء شأن الأوروبي الأبيض وتبرير استعماره للشعوب غير الأوروبية (الهنود الأميركيين وغيرهم) وتحقير شأنهم[1] وإلا ـ فباستخدام هذه النظرية المشبوهة نفسها ـ تخيّل ماذا يمكن أن يفكّر به عالم لغة من قبيلة «الهوپي» نفسها إذا أجرى ترجمة حرفية للعبارة الإنكليزية:

---

(١) للتوسُّع في الاطلاع على هذه الناحية المهمّة في تاريخ الأبحاث الغربيّة (تزوير الأبحاث العلمية والتلاعب بنتائجها بهدف الدّسّ العنصري) راجع كتابنا الآخر: «مدخل إلى فهم الذكاء»، دكتور حسن حسن، صدر عن دار الفكر ـ بيروت: ١٩٩٤.

«I SAT AT THE FOOT OF THE MOUNTAIN WITH ITS HEAD IN THE CLOUDS» التي تعني بالعربية: «جلستُ عند أقدام الجبل وكان رأسه يمتد عبر الغيوم». أفلا يحقّ لعالـم اللغة «الهوپي» إذاً أن يفترض ـ بناء على نظرية «ساپير ـ وورف» ـ أن هؤلاء الإنكليز «البدائيين» يعتقدون بأن الجبال تنتعل الأحذية وترتدي القبعات؟!.

من نواحي النقد الأخرى التي تتعرّض لها هذه النظرية أيضاً إهمالها للعوامل الحضارية والبيئية التي تفعل في اللغة. فهذه النظرية تفترض أن اللغة توجد هكذا كما الجزيرة في المحيط في عزلة عن التأثيرات، بل إنها هي التي تشكّل طريقة الناطقين بها في رؤية العالـم. لكن الحقيقة هي أن أي جماعة من الناس تحتاج إلى أن تفهم محيطها وواقعها الداخلي والخارجي وأن تعبّر عن هذا بلُغتِها. فتصبح هذه اللغة مرآة تعكس جزءاً من واقعها وليس العكس. فالأسكيمو مثلاً يحتاجون إلى أن يُدركوا الاختلافات الكثيرة بين أنواع الثلج. وهكذا، فقد قاموا بصكّ الكثير من الكلمات للتعبير عنها. وهذا أيضاً واقع الحال بالنسبة لخبراء التزلّج الأوروبيين الذين يصكّون مفردات خاصة لوصف أنواع الثلج، مما قد لا يعني شيئاً لغير الخبير. فهل هي اللغة ما يؤثّر في التفكير؟ أم هل

هي الظروف البيئية المحيطة بالجماعة الناطقة بلغة معينة؟

من الواضح أن نظرية «ساپير وورف» تتعلّق بمسألة الإدراك (أو ربما تهدف للتمييز بين إدراك الجماعات البشرية بحسب عروقهم، تحت ستار البحث في مسألة اللغة). بأية حال، فإذا كان الأمر يتعلّق بمسألة الإدراك، فمن الواضح أن هناك عدداً من المظاهر المادية الأساسية الخاصة بالمحيط والتي يدركها كل إنسان في أنحاء الأرض بشكل مباشر وتلقائي. من أمثلة هذا، الإدراك البصري التلقائي لأحجام وأبعاد الأشياء المتحركة والساكنة. لكن، من ناحية أخرى، فإن إدراك الأشياء وتصنيفها يعتمد بشكل أساسي على الخبرات السابقة التي لا بدّ أن تكون قد تأثّرت بدورها بالعوامل الحضارية، فالخبرة التي يتعرّض لها أطفال الأسكيمو عندما يشرح لهم أهلهم أو معلّموهم الفوارق بين أنواع الثلج الكثيرة تساعدهم على إدراك تصنيفات الثلج هذه التي تمثّل أمراً مهماً - إن لم نقل الأهم - في حياتهم. إنها مسألة واضحة حيث البيئة تشكّل التفكير واللغة وليس العكس.

إذا كان هذا التحليل ينطبق على إدراك وتصنيف الأشياء المادية، فإنه ينطبق أكثر على فهم وتفسير

التصنيفات الاجتماعية أيضاً، إن فهم أو تفسير أجهزة الإعلام في أي مكان من العالم للعنف السياسي وتأثير هذا العنف على النظام الذي تدعمه أو تناهضه هذه الأجهزة، هذا الفهم أو التفسير هو الذي يصك في النهاية تعبير «حركة التحرّر» أو تعبير «الحركة الإرهابية»، حتى ضمن المجتمع الواحد واللغة الواحدة. والنتيجة هي أنه ليست هناك أساليب موضوعية للفصل بين المؤثّرات العالمية واللغوية والحضارية (والشخصية طبعاً) والتي تفعل في التفكير.

وباختصار، ففي ما يتعلّق بالإدراكات الأساسية، فإن الناس في كل مكان يرون العالم بالطريقة نفسها، فكما نستطيع أن نقرأ ونفهم ما يقوله «وورف» عن هنود «الهوبي»، فإننا نستطيع أن نفهم رؤية الجماعات الأخرى للعالم. من ناحية أخرى، فإننا نعبِّر عن الفوارق التي ندركها (بين الأشياء والأفكار)، بتمييزات لغوية دقيقة أحياناً وتهدف إلى جذب الانتباه إلى هذه الفوارق. إن لغة الأسكيمو تعكس حاجاتهم للتمييز بين أنواع الثلج المختلفة بهدف التمييز بين استخداماتها المختلفة، وهذه اللغة التي يرثها الخَلَف عن السَّلَف لا يجري تداولها كما جرى توريثها بالضبط، لأن هذه اللغة تنمو وتتغير مثلها

مثل اللغات الأوروبية (حتى ولو كره الثنائي «سابير وورف» هذا!). وهي في نموّها وتغيُّرها إنما تعكس التغيُّرات التي تطرأ على تفكير الأجيال الجديدة من الناطقين بها (اكتشاف استخدام جديد للثلج، ملاحظة تغيّر بيئي جديد الخ). فالأسكيمو والهوپي والعرب قادرون على الاكتشاف والملاحظة مثل الأوروبيين، إذا أُعطوا الفرصة. وتفكيرهم هو الذي يحكم لغاتهم وليس العكس.

٢ـ ٢ نظرية «پياجيه» حول اللغة والتفكير: لا نستطيع في هذا القسم أن نعطي أكثر من لمحة بسيطة عن فهم «پياجيه» للعلاقة بين اللغة والتفكير. ونبدأ بالتأكيد على أنه اتخذ النهج المعاكس لنظرية «النسبية اللغوية». فقد كان مهتماً بمراحل التطوّر العالمية التي يمر بها تفكير الأطفال (و«العالمية» هنا بمعنى أنها تنطبق على جميع أطفال العالم). ولم يكن معنياً بأفق «سابير وورف» العنصري الضيق مثل الاختلافات التي يمكن أن تنتج عن التحدث بلغة دون أخرى. إلى جانب هذا، فإن «پياجيه» كان معارضاً لفكرة أن اللغة عموماً مسؤولة عن التفكير. وفي باكورة أعماله كان ميّالاً لاعتبار اللغة كانعكاس مباشر لتفكير الأطفال عندما كان يطرح عليهم أسئلة من نوع: «ما الذي

يحرّك الغيوم؟» أو «لماذا تطفو بعض الأشياء فوق الماء؟».
وفي مقالة تالية تبحث في العلاقة بين تطوّر تفكير الأطفال واستخدامهم للّغة، أشار إلى أن اللغة هي مجرد نوع واحد من النشاطات الرمزية التي يقوم بها الطفل، وتضمّ الأشكال الأولى للّعب الرّمزي والمخيّلة الرّمزيّة، ومع أن «پياجيه» يقرّ بأن للُّغة أثراً ميسّراً للتفكير الرّمزي، فإنه يرى أن للذكاء جذوراً أكثر عمقاً، تتّصل بأفعال الطفل التي جرى استبطانها كعمليات ذهنية (پياجيه ١٩٦٨).

يوضح «پياجيه» وأنصار مدرسته بأنه من المستحيل أن يفهم الطفل تعبيراً في اللغة إذا لم يتمكّن من استيعاب مفهومه. ولا بد أننا جميعاً قد مررنا بتجربة شاهدنا فيها الطفل يبدي ما يشعر به من الصعوبة في فهم بعض الكلمات أو الجمل إلى أن يتم شرح مفهومها مثل كلمات «المال» أو «قواعد اللِّعِب» أو «العرفان بالجميل» الخ. ومع هذا، فإن السؤال يظل قائماً حول الدور الذي يلعبه تعريض الطفل للُّغة في استيعابه للمفاهيم الجديدة. ويلخّص پياجيه الجواب بقوله: «إن اللغة والتفكير مترابطان في حلقة مورّثيّة (جينيّة).. ونجد في التحليل الأخير، أن كليهما يعتمد على الذكاء، وهذا بدوره سابق على اللغة ومستقلّ عنها» (پياجيه ١٩٦٨).

٢ـ٣ نظرية «ڤيچوتسكي»: جذور اللغة والتفكير:

نشر «ڤيچوتسكي» كتابه الريادي «اللغة والتفكير» منذ سنة ١٩٣٣ في روسيا. لكنه لم يُترجم إلى الإنكليزية إلاّ سنة ١٩٦٢. وهو بهذا يُعتبر أول من تحدّث عن مظهر اللغة المزدوج كانعاسٍ لتفكيرنا الشخصي (الخطاب الداخلي) وكواسطة ترميز لنقل أفكارنا إلى الآخرين (الخطاب الخارجي). ويعتقد «ڤيچوتسكي» أن اللغة والتفكير يتطوّران بشكل مستقلّ في مرحلة الطفولة. ويصف محاولات الطفل الأولى لاستخدام الكلمات في الخطاب الخارجي (الاجتماعي بالكامل) مؤكّداً على أن هذه المحاولة تجري بدون أن يرافقها تفكير أو خطاب داخلي. لكن الطفل يكون في نفس الوقت قائماً على تطوير طُرق بدائية للعقلنة والتفكير بالأشياء المحيطة به والأحداث التي تجري من حوله، وهذه الطرق لا تشمل استخدام اللغة. فالخطاب في هذه المرحلة يقتصر غرضه على تحقيق الأهداف الاجتماعية، والتفكير يتولّد بدون لغة.

في حوالي السنة الثانية من عمر الطفل (وليس قبل هذا) يندمج الخطاب الاجتماعي بدون تفكير مع التفكير بدون لغة. فتتحوّل الكلمات رموزاً للتفكير. وفي هذه المرحلة فقط يمكن أن يبدأ التطوّر الاجتماعي بالبرعمة.

فيبدأ الأطفال باستخدام اللغة لاستكشاف أفكارهم ومشاعرهم الذاتية وأفكار الآخرين ومشاعرهم. وفي هذه المرحلة، يبدؤون بتشرّب تقاليد مجتمعهم وقواعده الاجتماعية. وتتداخل اللغة والتفكير ببعضيهما في كلا الاتجاهين.

يتّفق «ڤيچوتسكي» مع «پياجيه» على أن التفكير يتطوّر في أولى مراحله بشكل مستقل عن اللغة معتمداً على أحاسيس الطفل وتحركاته في المرحلة الحسيحركيّة (SENSORI-MOTOR). لكنه يختلف عن «پياجيه» في اعتقاده (أي ڤيچوتسكي) بأن اللُغة، بعد السنة الثانية من عمر الطفل، تلعب دوراً أساسياً في تطوّره العقلي المرتبط جدلياً بالتطوّر الاجتماعي. ويورد «ڤيچوتسكي» في كتابه (المذكور أعلاه) أمثلة عن مراقبته للأطفال إبّان اللعب حيث تتّخِذ أختان طفلتان دور الأخوات في واحدة من لعب الأطفال التمثيلية المعروفة. ثم تخاطب الطفلة الكبرى الطفلة الصغرى موجّهة إياها إلى كيفية التصرّف والكلام لكي تتقن لعب دور الأخت. هذه الأمثلة وغيرها مما أورده «ڤيچوتسكي» تبرهن اعتقاده بأن اللغة تساعد في مرحلة التطوّر الأولى هذه على تشريب الأطفال القواعد والتقاليد الاجتماعية.

٢ـ ٤ مقارنة النظريات: يتبيَّن لدى مقارنة هذه النظريات، أن كلاً منها يؤكِّد على جانب معيَّن من العلاقة التداخلية بين اللغة والتفكير. وبشكل عام، فإن هذه النظريات تمثّل ثلاثة مناهج مختلفة في فهم هذه العلاقة:

١ ـ اللغة تحدّد التفكير.

٢ ـ التفكير يحدّد التطور اللغوي.

٣ ـ لكل من اللغة والتفكير جذور مستقلّة، لكنهما معاً يحدّدان التطور العقلي والاجتماعي. تتَّخذ نظرية «وورف» النهج المتطرّف القائل بأن اللغة تحدّد التفكير وأن الكثير من تصنيفات المجتمع للأشياء والأفكار تنتقل إلى الأجيال الجديدة عبر المفاهيم اللغوية القائمة في كل لغة.

فموقف «وورف» إذاً هو أن اللغة تتحكَّم بنشاط الفكر الداخلي. وعلى عكس هذا، فإن «پياجيه» لا يعطي اللغة الدور الأساسي وإنما ينظر إليها كأداة ترميز يمكن أن تيسّر مراحل التطوّر المعرفي لدى الطفل. لكنها ليست كافية بمفردها لتحقيق هذا التطوّر. أما «ڤيچوتسكي» فيركّز على التداخل بين النشاطين الداخلي

والخارجي للُّغة. ويؤكّد على أنه ما إن يتم الالتحام بين التفكير الداخلي والخطاب الخارجي، حتى تبدأ اللغة تلعب دوراً طليعياً في تطوّر الطفل العقلي والاجتماعي.

٣ ـ تعلُّم الأطفال لِلُّغة

(من زاوية علم النفس)

درسنا في الفصل السابق العلاقة بين اللّغة والتفكير في ثلاثة مناهج (وورف وپياجيه وڤيچوتسكي). ولكن كيف يتعلّم الطفل لغةً ما، أو بالتحديد، كيف يصبح ناطقاً باللغة ـ الأم؟ وماذا يحتاج الطفل لكي يصبح عضواً فاعلاً في مجموعة لغوية (تستطيع التفاهم في لغة معينة)؟

قبل دراسة المراحل التي يكتسب الطفل خلالها لغته، ينبغي التذكير بأن هناك الكثير من الخلاف ـ بين الدارسين ـ حول نوع المعرفة الضرورية لتحقيق التمكُّن من اللغة. فعلماء النفس يؤكّدون على مظاهر من عملية التعلّم تختلف ـ فيما بينهم ـ بحسب اختلاف مدارسهم الفكرية وفهمهم لعملية التعلّم هذه.

٣ـ ١نظريات اكتساب اللغة: ما زال الكثيرون من علماء النفس منذ فترة طويلة يرون في مسألة اكتساب

اللغة مجرد عملية تقليد وتعزيز. فالأطفال ـ بشكل عام ـ يتعلّمون النُّطق من خلال محاكاة الأصوات التي يسمعونها من حولهم ومن خلال تعزيز استجاباتهم بقيام الأشخاص الراشدين بالتّكرار لهم أو بتصحيح أخطائهم أو بإعطائهم المكافآت. لكن بدأ يتّضح مؤخّراً أن هذا التفسير لا يقدّم كل الحقائق عن اكتساب اللغة. فالأطفال يقلّدون كثيراً، خاصة في تعلُّم الأصوات والمفردات. لكن هذا لا يفسّر شيئاً في مسألة اكتسابهم للمقدرة (أو المعرفة) القواعدية. وهناك نوعان من الأدلّة التي تُستخدم عادة في النقد الموجّه لهذا التفسير. يرتكز النوع الأول من هذه الأدلّة على نوع الكلام الذي يستخدمه الأطفال، ويرتكز النوع الثاني على نوع الكلام الذي لا يستطيعون استخدامه.

يتركّز النوع الأول من الأدلّة على طريقة الأطفال في التعامل مع الأنماط القواعدية غير المنتظمة. فعندما يواجه الأطفال للمرّة الأولى أنماط الصرف غير المنتظمة (كما في الأفعال غير المنتظمة في الإنكليزية مثلاً، أو) كجمع المذكر أو جمع المؤنّث غير السالمين في العربية، فإنهم يلجؤون فوراً إلى استبدال هذه الكلمات غير المنتظمة بكلمات منتظمة مبنيّة على الأنماط المنتظمة في اللغة. فيقولون: «خادم ـ خادِمين» بدلاً من «خدم» أو حتى

بالعاميّة «أزعر ـ زعرانين» بدلاً من «زعران» وذلك بناء على قولهم «معلم ـ معلمين» و«راجع ـ راجعين» إلخ. ويقولون: «مسطرة ـ مسطرات» بدلاً من «مساطر» و«لعبة ـ لعبات» بدلاً من «لُعَب» بناء على قولهم «معلمة ـ معلمات» و«صاحبة ـ صاحبات» إلخ. ومن الواضح أن الأطفال بهذا يفترضون أن الاستخدام القواعدي منتظم. فيحاولون أن يستنتجوا بأنفسهم ويستخدموا التراكيب التي «ينبغي» استخدامها. وهذه عملية عقلية منطقية (تُسمَّى في علم المنطق «القياس التمثيلي» (ANALOGY)). وغنيّ عن الذِّكْر أن الأطفال لا يمكن أن يكونوا قد تعلّموا هذه التراكيب اللغوية «الخاطئة!» عن طريق تقليد الراشدين.

أما النوع الثاني من الأدلة فيتمثَّل في عجز الأطفال ـ في المراحل الأولى والمتوسِّطة من تعلّم اللغة ـ عن تقليد الراشدين في تراكيبهم اللغوية أو نطقهم الصحيح أو الدقيق لبعض الكلمات. وأفضل برهان تجريبي معروف (في الإنكليزية) المثال الذي يذكره الكثيرون من مدرِّسي الأطفال ويستشهد به علماء التربية وعلماء اللغة (خاصة في البيئة الأميركية) حيث يبيِّن الطفل أحياناً عجزه عن استخدام صيغة النفي إلا إذا قَرَنها بالنفي المضاعَف، برغم تكرار مُربِّي الطفل للصيغة الصحيحة مرّات كثيرة.

لكننا نستطيع أن نعطي الأمثلة من العربية أيضاً حيث يندُر أن نجد طفلاً لا يلاقي صعوبة في تقليد الكبار في نطق الكلمات بشكلها الصحيح برغم التكرار، وخاصة الكلمات التي تشجِّع نزعة القَلْب الصوتي (METATHESIS). ومن أشهر الكلمات في هذا المجال كلمة «مستشفى» حيث يميل الأطفال الصغار إلى لفظها مقلوبة أو شبه مقلوبة: «مشتشفى»[1]. فالطفل في هذه المرحلة من تعلُّمه للُّغة وقواعدها وأصواتها ليس مستعداً

---

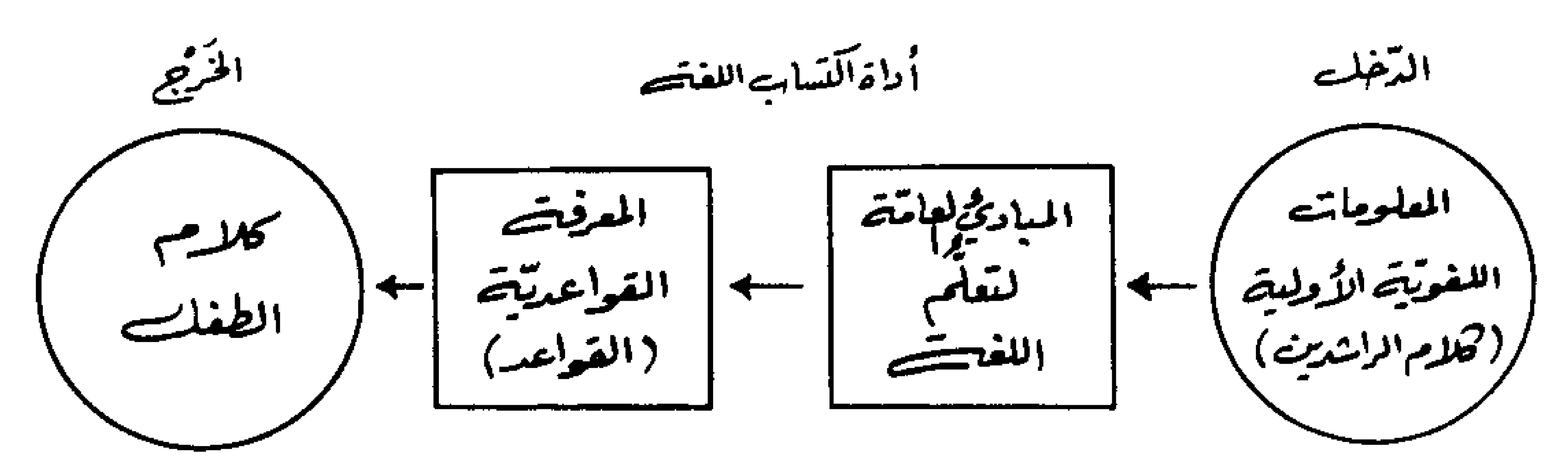
(٢) رأيي الشخصي (كباحث بَعْدُكتوراه في اللغويات أيضاً) أنه لا بد أن يكون هناك تبرير ذو وزن لهذه النزعة. وأن هذا التبرير يمكن أن يتوفَّر ـ في الغالب ـ في علم اللغويات النفسية أو في علم اللغويات الاجتماعية أو في الصوتيّات. فليس من قبيل المصادفة أن تتميز نزعة القلب الصوتي بسهولة النطق أو تسهيله دائماً، بينما نراها تمَيِّز نطق الأطفال من ناحية كما تميِّز مراحل التطوُّر اللغوي بما يؤدّي إلى التخفيف من وعورة الأصوات ووحشية الكلام. وأضرب على هذا أمثلة واضحة من اللغة الإنكليزية حيث تحوّلت الكلمة BIRDD من الإنكليزية القديمة إلى الكلمة BIRD في الإنكليزية الحديثة وتحولت الكلمة MANISK من الإنكليزية المتوسطة إلى الكلمة MANX في الإنكليزية الحديثة. وغير هذا كثير من الأمثلة في الإنكليزية وفي العربية. ولعل في تعليقي هذا ما يثير بعض الحماس لدى الزملاء من الباحثين اللغويين لتحرّي مسألة القلْب الصوتي بناء على هذه الملاحظات.

بعد لتعلُّم صيغة النفي الصحيحة أو اللفظ الصحيح.
وهذه الأمثلة تشير إلى أن اكتساب اللغة هو مسألة نضج أكثر مما هو مسألة تقليد.

٣ـ ١ـ ١ الفطريّة: أدّى قصور نظرية (التقليد ـ التعزيز) عن تفسير مسألة اكتساب اللّغة إلى ظهور فرضيّات أخرى ناشئة عن المنهاج التولُّدي (GENERATIVE APPROACH). ومؤدّى هذا المنهاج أن الأطفال يُولدون مزوَّدين بقدرة فطرية داخلية على اكتساب اللغة وتطويرها. فالدماغ البشري «مستعد» لتقبُّل اللغة بمعنى أنه عندما يُوجَّه الخطاب للأطفال، يحفِّز هذا ـ بشكل تلقائي ـ بعضَ المبادىء العامة الخاصة باكتشاف اللغة أو تنظيمها لكي تبدأ العمل. وتمثِّل هذه المبادىء ما نسمِّيه «بأداة اكتساب اللغة» لدى الطفل أو ما نختصره في اللاتينية بالأحرف التالية LAD.

يستخدِم الطفل «أداة اكتساب اللغة» لفهم الكلام الذي يسمعه من حوله. ويستنتِج من هذا فرضيات حول قواعد اللغة نسمّيها «المعلومات اللغوية الأوّلية» وتتعلق بنوعية الجمل وكيفية تركيبها. وبعد هذا، يبدأ باستخدام هذه المعرفة لإنتاج جمل تشابه ـ بالتجربة والخطأ طبعاً ـ

تلك الجمل التي كان قد سمعها في خطاب الراشدين من حوله. عند هذا، نعتبر أن الطفل قد تعلّم مجموعة من التعميمات أو القواعد التي تحكم تركيب الجمل. ويمكن تلخيص تعاقب هذه الأحداث كما يلي:



هناك خلاف في الرأي بين علماء النفس حول أفضل طريقة لتمييز أو وصف «أداة اكتساب اللغة». فبعضهم يرى أنها تمثّل معرفة الطفل بالمبادىء اللغوية العالمية مثل وجود أقسام وطبقات للكلام. ويرى بعضهم الآخر أن أداة اكتساب اللغة تزوّد الأطفال بمفاتيح عامة فقط لاكتشاف كيفية تعلُّم اللغة. لكن جميع القائلين بوجود هذه الأداة يتّفقون على حتميّة وجودها، على الأقلّ لتفسير السرعة الملحوظة التي يتعلَّم فيها الأطفال الكلام، ولتبرير الشَّبه الغريب في طرق اكتساب الأطفال من جميع أنحاء العالم للتراكيب القواعدية. فالشعور العام لدى علماء النفس هو أن كلام الراشدين لا يوفّر للأطفال فهماً كافياً لقواعد اللغة، لأنه فائق التعقيد وحافل

بالشواذ. لكن من جهة أخرى، فقد تبيّن لعلماء النفس أنه من الصعب وصف الخصائص المفصَّلة «لأداة اكتساب اللغة» بطريقة سليمة، وذلك في ضوء التغيُّرات التي أصابت النظرية اللغوية التولُّدية في العصر الحديث. وفي غضون هذا، كان لا بد من بروز تفسيرات بديلة لعملية اكتساب اللغة.

٣ـ ١ـ ٢ المعرفيّة: تقول هذه النظرية الأساسية البديلة أنه ينبغي النظر إلى مسألة اكتساب اللغة في إطار التطوُّر العقلي للطفل. فالتراكيب اللغوية تظهر فقط إذا كان هناك أساس معرِفي قائم أصلاً. قبل أن يصبح الأطفال قادرين على استخدام تراكيب المقارنة (صفات المفاضلة) مثل: «هذه السيارة أكبر من تلك»، يُفترض أن تكون قد تطوَّرت لديهم أوّلاً القدرة الذهنية على فهم نِسَب القياسات والأحجام. ويقول عدد من علماء التربية أيضاً بحتمية هذا السبق. لكن أفضل تفسير لهذه المسألة ينطلق من النموذج المعرفي (النظرية) التي طوَّرها العالم السويسري «جين بياجيه».

لقد جرت عدة دراسات تهدف إلى تحرّي العلاقة بين مراحل التطور المعرفي التي اقترحها «بياجيه» وبين

ظهور المهارات اللغوية لدى الطفل. وقد تمّت البرهنة بوضوح كبير على وجود هذه العلاقة في المرحلة الأولى من تعلُّم اللغة (إلى حد ١٨ شهراً) والتي تتعلّق بتطوير ما أسماه «بياجيه» (الذكاء الحسّيحركي) حيث يبني الأطفال صورة ذهنية لعالم من الأشياء التي تتمتع بوجود مستقلّ من حولهم. فمثلاً، في القسم الأخير من هذه المرحلة، يتكوّن لدى الأطفال فهم واضح لدوامية الأشياء أو ثباتها، فيبدؤون بالبحث عن الأشياء التي أُخفيت من طريقهم. وهناك بعض الدارسين الذين يرون أن قدرة الطفل على تصنيف الأشياء (أي إعطاءها صفة «الدوامية» لغوياً) يعتمد على سبق تطوّر هذه القدرة المعرفية. لكن من الصعب إجراء قياس دقيق لمؤشّر الارتباط بين سلوكٍ معرِفي محدَّد وبين الملامح اللغوية في هذه المرحلة من العمر. فهذه مسألة تتعرّض للكثير من الجدل، ويزداد هذا الجدل تعقيداً مع تطوُّر الطفل لغوياً ومعرِفياً.

٣ـ ١ـ ٣ لغة أم الطفل: في أعقاب الجدل الذي قام حول نظرية «الفطرية»، جرى التقليل من أهمية اللغة التي يستخدمها الراشدون (وبخاصة الأم) في مخاطبة الطفل. لكن الدراسات التي أُجريت على «لغة الأم» (MOTHERESE) ـ كما سُمِّيت في السبعينات ـ أثبتت أن

خطاب الأم للطفل ليس معقَّداً ومفكَّكاً كما كان يصفه أنصار نظرية الفطريّة. فالكثير من الوالدين لا يخاطبون أطفالهم كما يخاطبون الراشدين. وإنما يعدِّلون لغتهم لإعطاء الطفل أكبر فرصة ممكنة للتفاعل معهم وللتعلُّم منهم. وقد جرت ملاحظة وتسجيل الكثير من هذه التعديلات منذ نشر دراسة (فيرچسون ١٩٧٧) وهي كما يلي:

(*) الأقوال مبسّطة جداً، خاصة في ما يتعلّق بالقواعد والمعاني. الجُمَل قصيرة: وقد بيَّنت إحدى الدراسات أن معدل طول جُمَل الأم في مخاطبتها لطفلٍ في الثانية من العمر، هو أقل من أربع كلمات، وهذا يوازي نصف طول جملة الأم في خطابها للراشدين. كذلك، فإن مدى الخيار بين أنماط الجمل ضيّق جداً، وهناك تكرار في استخدام أُطُر معيّنة من التعبير مثل: «أين كذا؟» و«هذا كذا». والمعاني حسّية بالكامل وتتعلّق بالوضع أو الظرف المباشر للأم والطفل.

(*) هناك ملامح عديدة تهدف إلى التوضيح. فالأم تجزل الشرح (أكثر مما تفعل في مخاطبة الراشدين طبعاً)، وتمدِّد الجمل أو تعيد صياغتها أو تكرّرها بضع

مرات. أما وتيرة حديثها فهي أبطأ بكثير مما هي عليه في مخاطبة الراشدين.

(*) هناك أيضاً في لغة الأم عنصر تعبيري وعاطفي يظهر في استخدام كلمات أو أصوات خاصة فالكلمات المصغَّرة أو المكرَّرة مثل «حبُّوبي» أو «دادا» وغيرها شائع في خطاب الأم العربية مثلاً لطفلها وكذلك الأمر في استخدام لاحقة ياء التحبُّب في ختام الكثير من الكلمات مثل «لعُّوبي» إلخ. وقبل أن يتهيأ للقارىء أننا نتحدث فقط عن لغة الأم العربية، نسارع للتوضيح بأن هذا التحليل ينطبق على لغة الأم في معظم بقاع العالم، مع اختلاف الأصوات طبعاً في الاستخدامات الخاصة هذه ما بين لغة وأخرى. فبينما تستخدم الأم الإنكليزية الأصوات الصادرة بتكوير الشفتين، تستخدم الأم في «لاتڤيا» مثلاً الأصوات الحلْقيّة، علماً أن الكثير من هذه الاستخدامات الخاصة يتقارب بشكل مميَّز بين لغة وأخرى.

يبدو أن الأم تستفيد من ملامح هذه اللغة في جذب انتباه الطفل إليها أو إلى بعض الكلمات والأصوات المحدَّدة. ولعل هذه هي الأسباب نفسها التي تجعل الأم تفضِّل استخدام الطبقات الصوتية العالية في خطابها

للطفل. والملاحَظ أيضاً أن الأمهات يصرفن وقتاً طويلاً في محاولة الحصول على رد فعل من أطفالهن خاصة في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل. ولهذا تحتوي خطاباتهن على قدر كبير من الأسئلة التأكيدية الكثيرة، كما يتميَّز الكثير من الجمل بالتنغيم العالي المرتفع: «نعم؟» «أليس كذلك؟ (أو ما يوازيها في العاميّة)».

من الواضح أن هذه التعديلات التي تجريها الأم على لغتها قبل توجيه خطابها إلى الطفل مهمّة في مد خطوط الاتصال مع طفلها والحفاظ على استمرارها. وقد اقترح بعض الدارسين بأن ملامح لغة الأم هذه هي ملامح عالمية. لكن من الصعب تأكيد هذا الرأي أو نفيه في غياب الدراسات الاختبارية إنما من المؤكّد أن هناك ملامح مميّزة للغة الأم. وقد يكون لهذه الملامح تأثير مهم على مسألة اكتساب الطفل للُّغة. لذا ينبغي إخضاع هذه الناحية للمزيد من الأبحاث الاختبارية؟ إذ يبدو أنها تعِدُ بالكثير من النتائج المثيرة.

المؤسف أنه ليس لدينا ما يكفي من نتائج الاختبارات لتحديد نسبة مُعامِل الارتباط (CORRELATION COEFFICIENT) ما بين ملامح لغة الأم وبينِ ملامح لغة

الطفل. وأصعب من هذا أن نتمكّن ـ في ظل ندرة هذه الأبحاث ـ من الانتقال إلى الحديث عن علاقة سببيّة.

والنتيجة هي أننا لا نستطيع ـ بضحالة ما نعرفه عن مسألة اكتساب الطفل للّغة ـ أن نختار نظرية من بين كل هذه النظريات المختلفة. فنحن مثلاً ما زلنا بحاجة إلى أن نعرف الكثير عن اكتساب الأطفال للّغات ـ الأم الأخرى، وعلاقة هذا مع اكتسابهم للّغة ـ الأم الأولى. لكن ما نعرفه حتى الآن هو أن المهارات التقليدية والميكانيكية العامة لتعلُّم اللغة (أداة اكتساب اللغة) والوعي المعرفي ولغة الأم، كل هذه الأمور تلعب أدواراً هامة في عملية اكتساب الطفل للّغة. ومن أهم التحدِّيات التي تواجه الباحِثين في المستقبل تفسير العلاقة التداخلية بين كل هذه العوامل.

٣ـ٢ تعلُّم معاني الكلمات: قد يبدو للوهلة الأولى، أنه من السهل معرفة الوقت الذي يتعلّم فيه الطفل معنى كلمة معيّنة. فعندما يرى الطفل الصغير طابة ثم يقول: «طابة!» ويهرع لالتقاطها، قد تكون النتيجة الواضحة أن الطفل قد تعلَّم معنى الكلمة. لكن إذا سمعناه ـ بعد أيام ـ يقول: «طابة!» ثم يهرع لالتقاط بالون

أو حجر مستدير أو تفاحة كبيرة مستديرة، فإن هذا يجبرنا على أن نتريَّث في الحكم. وقد يكون الأصوب أن نقول: إن كلمة «طابة» قد دخلت في معجم الطفل وإن وعيه لمعنى الكلمة قد بدأ بالنمو.

هذا المثال ليس خيالياً؟ إنما هو مثال واقعي قدّمته إحدى الباحثات في علم النفس من خلال دراستها لنمو وتطور طفلتها. وهناك الكثير من الأمثلة الأخرى التي جمعها باحثون آخرون في هذا المجال مما يدلّ على أن اكتساب الطفل لمعنى الكلمات، وحتى أبسط الكلمات مثل «طابة» ليس مسألة تعرُّف ثم استيعاب كلّي فوري. فمعاني الكلمات تنمو وتتطوّر مع نمو الطفل وتطوُّره العقلي. ولهذا أيضاً، ليس من السهل ـ كما يعتقد البعض ـ أن نعطي جواباً مباشراً على السؤال التالي: ما هو مجموع المفردات التي يعرفها الطفل في كل مرحلة من مراحل نموّه؟ فالاختلافات في طريقة جمع وتحليل المعلومات حول هذا الموضوع قد أدّت إلى إعطاء تقديرات مختلفة جداً (فهل نعتبر صيغة الماضي للأفعال التي يتعلّمها الطفل ـ مثل أكل، يأكل ـ ككلمات جديدة أو لا؟) هذه الأسئلة وغيرها كثير، جعلت من الصعب إعطاء تقدير لمجموع المفردات التي يعرفها الطفل في

كل مرحلة من مراحل نموه ثم الاعتماد على سلامة هذا التقدير، علماً أن عدداً من علماء النفس وعلماء التربية يتّفقون على أن الأطفال الطبيعيين في الخامسة من عمرهم يعرفون بضع آلاف من الكلمات. ومهما كان هذا التقدير فضفاضاً، فإنه يعنى أن هناك عملية تعلُّم سريعة وفعّالة تجري داخل عالم الطفل الفكري في مراحل نموه الأولى.

إن أسماء الأشخاص والأشياء المألوفة هي من أولى الكلمات التي يتعلّمها الطفل. لكن مجموع مفرداته ليس محدَّداً بهذا النوع من الكلمات في البداية. فهناك تعابير مثل «خَلَص!» «أكثر بَعْد!» و«مع السلامة!» وهي من بين الكلمات الشائعة التي يتعلّمها. وقد تحدّثتْ إحدى الدارسات (نيلسون ١٩٧٣) عن ملاحظتها لفوارق فرديّة بارزة في هذا المجال بين الأطفال الذين قامت بدراستهم. فبعضهم كان يستخدم الكثير من أسماء الأشياء وبعضهم الآخر كان أكثر ميلاً لاستخدام كلمات تعبّر عن المشاعر والحاجات.

من الشائع، عندما يبدأ الطفل الصغير باستخدام كلمة ما، أن يقوم «بتمديد» الكلمة. وهذا يعني بالتحديد

تمديد استخدام الكلمة من خلال تمديد حقل معناها وحقل استخدامها بالتالي. فالطفلة التي ذكرناها أعلاه، من الواضح أنها قد مدّدت حقل مدلولات الكلمة «طابة» إلى أكثر بكثير مما يفعل الراشدون. لكن هذا التمديد ليس عبثياً. فالأطفال يلجؤون إلى هذا التمديد بين أشياء تشترك في واحد من الملامح الحسّيّة، على الأقل. فجميع «طابات» الطفلة المذكورة لها أطر مستديرة. لكن القاعدة التي تحكم نزعة التمديد هذه ليست بسيطة ومباشرة دائماً. فالعالم «ڤيچوتسكي» (الذي ذكرناه سابقاً) يشير إلى ما يسمّيه «بالمجمّع التسلسلي» على أنه طريقة الطفل في تجميع مدلولات الكلمة الواحدة، حيث يرى صفة واحدة مشتركة بين كل مدلول جديد والمدلول الذي سبقه. لكن هذا لا يتضمّن رؤية صفة مشتركة بين جميع هذه المدلولات. وهكذا فقد يستخدم الطفل أول الأمر الكلمة «كُواك» للإشارة إلى بطّة رآها تسبح في بركة. ثم يسحب هذه الكلمة على «الماء»، ثم نراه يستخدمها للدلالة على قطعة نقود نُقشت عليها صورة النسر ثم يسحب هذه الكلمة نفسها على أي شيء مدوّر ومسطّح يشبه قطعة النقود.

وبالطبع فليس هناك ما يثير الاستغراب في ارتكاب

الأطفال لهذه الأخطاء. ولعل ما كان يثير الاستغراب والدهشة إلى حد الذهول لو أن هؤلاء الأطفال وصلوا إلى مستوى الراشدين في معرفتهم لمعنى كلمة معيَّنة، من خلال عملية معرفية بسيطة واحدة. فالأصوب إذاً أن نفكِّر بهم كما لو أنهم يتأمَّلون فرضيَّات المعنى ثم يقومون بتعديلها بشكل تدريجي مع حصولهم على المزيد من الأدلّة والمعلومات.

نظرنا حتى الآن فقط إلى الأدلّة الناتجة عن ملاحظة الباحثين لاستخدام الطفل للُغة. لكننا نتوقّع عادة أن نشهد معرفة الطفل لمعاني الكلمات تبرز جليّة في فهمه واستخدامه لها. لكن المشكلة هي أننا عندما ندرس الأدلّة المتوفّرة على فهم الأطفال لمعاني الكلمات ثم ننظر إلى أمثلة استخدامهم لهذه الكلمات، فإننا غالباً ما نلاحظ غياب التوافق بين الاثنين.

فمثلاً، برغم ملاحظتنا بأن الأطفال يميلون إلى تمديد المعاني لدى استخدامهم للكلمات الجديدة نلاحظ أيضاً أنهم لا يفعلون الأمر نفسه عندما يفسّرون كلمات الآخرين. بل إن الطفل يمكن أن يفسِّر معنى كلمة ما بشكل أضيق مما يفسره الشخص الراشد. يعطي أحد

الباحثين (رايش ١٩٧٦) المثال على هذا من خلال ملاحظته لطفله المدعو «آدم». فيقول إنه عندما كان يسأل الطفل «أين الحذاء؟» فإن الطفل كان يحبو باتجاه الأحذية الموجودة في خزانة والدته، متجاوزاً في هذا الأحذية المتناثِرة على أرض الغرفة حوله. وفي ما بعد، صار يحبو أيضاً باتجاه الأحذية الموجودة في خزانة والِدِه. وفي مرحلة لاحقة، صار يحبو باتجاه الأحذية المتناثرة من حوله، لكن ليس باتجاه الأحذية التي ينتعلها الأشخاص الآخرون في الغرفة. وأخيراً، صار يحبو باتجاه أول حذاء يجده من حوله.

إن هذه الملاحظة تثير الشك في صحة الافتراض بأن هناك مخزناً فكرياً واحداً يستخدمه الطفل لفهم وخزن وإنتاج الكلمات. وهذا الشك يزداد عندما ندرس تفسير الأطفال الأكبر سناً لمعاني الكلمات في التعابير الطويلة. فإذا كان الطفل يفهم تعبيراً ما، فإننا نفترض أنه يفهم معاني المفردات التي يتألّف منها هذا التعبير، وأنه يعطي كل مفردة من هذه المفردات معناها المُفرد خلال تمثُّله الذهني لمغزى التعبير. ولكن تفسيرنا هذا يفترض أن الطفل يفهم اللغة بمعزل عن إطارها أو محيطها المباشر، وهذا غير صحيح. فالأطفال يستطيعون أن يفهموا معاني

الكلام فقط بقدر ما يستطيعون فهم الإطار أو المحيط الذي يؤلِّف الكلام محتواه. وكمثال على هذا، فإن الطفل يبدأ بتعلُّم معنى التعبير «هل تريد بعض الحليب؟» لأنه يفهم مغزى أن يرفع المتحدِّث وعاء الحليب فوق الكأس، وهو: أنه يعرض عليه بعض الحليب. في ضوء هذا، نفهم أن تفسير الكلام بالنسبة للطفل يظل لفترة طويلة متضمَّناً في إطار الحديث ومعتمداً على محيط الحَدَث أو ظرفه.

٣ـ٣ تعلُّم قواعد البناء: تبدو أول مراحل التطوّر القواعدي وكأن لا علاقة لها بالقواعد. فهي تكاد تقتصر على الكلمات المفردة مثل: «خَلَص»، «راح»، «ماما»، «بابا» وأحياناً تسمع تعابير أطول قليلاً مثل: «خلص الكل» إلخ. لكن الحقيقة أن الأطفال يتعلّمون هذه التعابير ـ ويتعاملون معها ـ كما لو أنها كلمات مفردة. ويبدو أن لمعظم الكلمات التي يتعلّمها الأطفال في هذه المرحلة الأولى هدف التسمية، حيث يتحول ٨٠٪ منها إلى أسماء؛ أما الباقي فيعبّر عن الأفعال.

وفي المرحلة الثانية التي تبدأ بعد حوالي السنة والنصف من عمر الطفل يبدأ الطفل باستخدام جُمَلٍ

الكلمتين مثل: «راح بابا»،«خلص حليب» إلخ. ومع هذا التطوّر يعتقد البعض أن مرحلة استخدام قواعد البناء قد بدأت. لكن البعض الآخر يفضّل أن يؤجل هذا الحكم إلى حين بدء الطفل، مع نهاية السنة الثانية، باستخدام صيغ السؤال والأمر في جمل أو أشباه جمل أكثر طولاً (بغض النظر عن لاقواعديتها معظم الوقت طبعاً) مثل: «لا تأخذ لعبة أنت»، «أين راح بابا؟»، «ضع حليب هنا!» إلخ. ويُلاحَظ هنا بالطبع أيضاً السِّمة التليغرافية المميِّزة لجمل الأطفال حيث يندر أن تسمع «أل» التعريف أو أحرف الجر أو حتى بعض علامات التصريف، مثل علامة تصريف الجمع. ولذا يصعب إخضاع جميع «جُمَل» أو تعابير الطفل في هذه المرحلة لأي تحليل دلالي (علم الدلالة) أو قواعدي واضح. لكن مع نهاية السنة الثالثة يحدث تغيُّر سريع يطوّر قواعدية تعابير الطفل ويقرِّبها كثيراً من جُمَل الراشدين وتعابيرهم.

لكن تظل هناك الحاجة لتصحيح تعابير الطفل ولتعلُّمه للكثير من قواعد البناء. فطفل الثالثة يعاني كثيراً في استخدام الزمن وخاصة في الحفاظ على تناسق الصيغة الزمنيّة في الجمل الطويلة. لكنه يواظب على

اكتساب المزيد من هذه القواعد خاصة مع بدء اختلاطه في السنة التالية بمعلّمي مدرسة الحضانة. وفي غضون سنوات قليلة نراه يبدأ باستخدام صيغ البناء المعقَّدة والكلمات أو شبه الجمل التي تصل التعابير والأفكار ببعضها بعضاً مثل: «على كلٍّ»، «الحقيقة»، «مع هذا»، «مثلاً»، «بالطبع». وأهم من هذا تطوُّر وعي الطفل لتقارب المعاني الضمنية لبعض الجمل برغم الخلاف الظاهر في بنائها كما في العلاقة بين الجُمَل في صيغتي المعلوم والمجهول. بأية حال، لقد كان الانطباع العام لدى علماء النفس هو أن التعلُّم القَواعدي يكتمل لدى الطفل بين السادسة والسابعة. لكن الدراسات الحديثة قد بيَّنت أن اكتساب الطفل لقواعد البناء (في لُغَته المحكيّة طبعاً) يستمر إلى العاشرة أو حتى الحادية عشرة من عمره.

٣ـ ٤ العملانية: تعلُّم قواعد المحادثة: إن الطفل لا يدخل عالم اللغة في السنة الأولى من عمره غير متحضِّر له. فحتى قبل أن يبدأ الأطفال الصغار باللغو، تراهم يبتسمون ويصيحون أو يبكون وينظرون إلى عيون الأشخاص المحيطين بهم. وكل هذا يمثّل نوعاً من المحادثة البدائيّة. ويرى عدد من الباحثين أن هذه المحادثات البدائية بدون كلمات تتميَّز بالأحاديّة، بمعنى

أنها تعتمد على وجود شخص راشد يهمه أمر الطفل والعناية الفائقة به ويستطيع أن يعزو بعض المعنى لسلوك الطفل الذي قد يبدو ظاهرياً للآخرين وكأن لا معنى له. من هذه الناحية، يُنظر إلى الطفل الصغير على أنه شريك محادثة غير كفؤ ومستنِدٍ دائماً إلى دعم الشخص الراشد الذي يُضفي المعنى والغَرَض على دور الطفل في هذا الشكل من التواصل.

يرى بعض الباحثين أن هذه المحادثات البدائيّة يمكن أن توفِّر المجال للطفل ليكتشف أن الناس يفسّرون حركاته هذه بطرق مختلفة، وهذا بدوره يشكّل دافعاً قوياً للطفل لتطوير وسيلته للاتصال بالآخرين. ففي مناسبات التفاعل الحواري بين الطفل والوالدين نرى كلا الطرفين (الشخص الراشد والطفل) يجهدان في العمل معاً لخلق إطار نموذجي لتبادل الأفكار ينتهي بكفاية حاجات كل منهما. وهذا التفاعل الحواري ـ بغض النظر عن النوعية البدائية لمحتواه، أو ربّما بسبب هذا ـ يساعد الطفل على اكتشاف الأهداف الاجتماعية للاتصال.

في هذا المجال، أجرى بعض الباحثين (بيتس وآخرون ١٩٧٥)، دراسة تركّزت على وسيلة طفلة إيطالية

اسمها «كارلوتا» في الاتصال مع أمها، حيث تُبيّن الدراسة كيف يستغل الطفل الصغير مهاراته الاتّصالية بالتدريج حتّى يتقن فنَّ الاتصالات. ونقتطف من دراسة الباحثين الفقرة التالية المعبِّرة عن هذا الأسلوب:

«كارلوتا جالسة في الرُّواق الممتد أمام باب المطبخ. تنظر الطفلة باتجاه أمها وتناديها بصوت حاد: «ها»، فتذهب الأم إلى الطفلة. تُدير الطفلة كتفيها وأعلى جسمها لتنظر باتجاه المطبخ، فتنقلها والدتها إليه. وهناك تنظر الطفلة باتجاه حوض الماء فتعطيها والدتها كوب ماء تشربه «كارلوتا» بتعطُّش». (بيتس وآخرون ١٩٧٥ ص ٢١٧).

من الواضح أن والدة كارلوتا كانت تفهم وسيلة اتصال الطفلة جيداً. ويسمّي الباحثون هذا النوع من الاتصال «الأمر البدائي». وهم بهذا يكونون قد صنّفوه كسَلَف لخطاب الأمر الذي سيتطوّر لاحقاً إلى جمل أمرية مفيدة مثل: «إلى المطبخ» أو «أعطني ماء» إلخ.. لكن الباحثين يصنّفون إلى جانب هذا نوعاً آخر من الأعمال الاتصالية يحاول فيه الطفل جذب انتباه الشخص الراشد إلى وجود شيء مادّي، حيث يشير الطفل إلى

الشيء بينما هو يراوح النظر بينه وبين الشخص الراشد. ويسمُّون هذا العمل الاتصالي «التصريح البدائي» ممّا يوضح تصنيفه أيضاً كسلف لخطاب التصريح الذي سيتطوّر لاحقاً إلى جمل خبريّة مثل: «هذه طابة». إن أهمية تحليل الباحثين هذا تتركّز في التدليل على أن الطفل يبدأ باستخدام أساليب الاتصال ـ كما هي ممثّلة في الأمر البدائي والتّصريح البدائي ـ قبل ظهور المقدرة الكلامية لديه.

تبدأ المرحلة الثانية عندما يبدأ الطفل بتعلُّم كلمات تساعد على تيسير أعمال الاتصال البدائية هذه بينه وبين والديه. ويمكن تفسير هذه التعابير التي تصدر عن الطفل في هذه المرحلة، ليس فقط من ناحية المعنى، بل ومن ناحية دورها العملاني (البراجماتي) في المحادثة. ومن الملاحظات المثيرة التي خرج بها بعض الباحثين (نيلسون ١٩٨١) في هذا المجال، أن الأطفال لا يتعلّمون القواعد العملانية بنفس الطريقة. فقد بيّن الباحث وجود بعض الفوارق المهمّة بين الأطفال في استخدامهم للُغة في مختلف مراحلهم التطوُّرية. فصنَّف بعضهم «كأطفال مرجعيين» وبعضهم الآخر «كأطفال تعبيريين» بحسب تسميات الباحث ـ «نيلسن» ـ نفسه.

فالأطفال المرجعيون يعكسون بدقة الصورة التقليدية لتطوُّر الأطفال اللغوي، حيث إن أوّل مجموعة من المفردات لديهم تتألَّف من قسم كبير من الأسماء ومن بعض الأفعال ومن أسماء الأعلام والصفات. بينما يتألّف مجموع مفردات الأطفال التعبيريين من قسم كبير من الصيّغ الإنشائية والتعابير الاجتماعية مثل: «كفى!»، «أريد هذا»، «لا تفعل هذا!» إلخ.

لقد أشارت هذه الفروقات في أساليب الاتصال إلى إمكانية أن يكون لأسلوب الاتصال التعبيري هدف عملاني مختلف عن أسلوب الاتصال المرجعي. ويبدو واضحاً أن الأطفال التعبيريين يميلون أكثر من الأطفال المرجعيين إلى استخدام اللغة لأهداف اجتماعية. هناك أيضاً بعض الأدلّة على أن الأطفال المرجعيين يميلون أكثر لاستخدام لغتهم لأهداف معرِفيّة مثل تركيب الجمل الخبريّة.

تبقى هناك مسألة تحتاج للتوضيح، وهي: كيف يحقّق الأطفال هذه القفزة من المحادثة البدائية غير الكلامية إلى استخدام التعابير اللغويّة؟ فإذا كان الوالدان قادرين على فهم معاني كل إشارة من إشارات طفلهما،

فما الذي يدفع الطفل لتعلُّم القواعد المعقَّدة الضرورية لاستخدام اللُّغة؟ ومن الإجابات الممكنة على هذا التساؤل، أنه مع نمو الأطفال وتقدُّمهم في السن تنمو حاجتهم للاتصال بالأشخاص الآخرين من خارج إطار عائلتهم المباشرة، مثل: الرّفاق والمعلمين في مدارس الحضانة. وهؤلاء الأشخاص لن يستطيعوا فهم الإشارات الخصوصية التي تمثّل محتوى الاتصال البدائي. يبدو كذلك أن الرغبة تنمو عند الأطفال للمشاركة في المحادثات والاتصالات الأكثر تعقيداً والتي تجري بين الأشخاص الراشدين والأطفال الأكبر سناً من حولهم. لكن الصعوبة الأساسية هي في شرح كيفية تعلُّم الأطفال لقواعد اللغة من المحادثات غير القواعدية التي يسمعونها ونقصد بالتحديد «لغة الأم» ـ التي تحدثنا عنها سابقاً ـ والتي تهمل القواعد وتتعمَّد الاقتراب من الاتصال البدائي في سبيل تيسير الفهم على الأطفال.

٣ـ ٤ـ ١ مراحل اكتساب مهارات المحادثة: إن عملية اكتساب اللغة تتطلَّب أكثر بكثير من أن يتعلَّم الأطفال مقاطع الأصوات ومعاني المفردات وقواعد البناء. فعليهم أيضاً أن يتعلّموا كيفية استخدام أنماط الكلام هذه في مختلف الأوضاع الاجتماعية اليومية التي

تتزايد وتتنوع في كل يوم. وهذا ما نسمّيه بالوعي العملاني (البراچماتي) الذي اجتذب الكثير من الدارسين مؤخّراً، وخاصة ما يتعلّق بكيفية تعلُّم الأطفال لاستراتيجيات التفاعل الحواري (المحادثة). إن الحديث في هذا الإطار، عن مراحل تطوُّر محدَّدة غير ممكن بعد. لكن، من الممكن الحديث بوضوح عن البدايات المبكِّرة لبروز استراتيجيات المحادثة هذه لدى الأطفال.

يبرز تطوّر واضح في مقدرة الطفل على المشاركة في المحادثة، ما بين السنة الثانية والسنة الثالثة من العمر. وفي خلال هذا، فإن المحادثات غالباً تكون متقطّعة وغير منتظمة. وغالباً ما يقوم الوالدان بالقسم الأكبر من هذا الاتصال، بينما يستخدم الأطفال تعابير غير موجّهة إلى سامع محدَّد. وتكون النتيجة أن المحادثة تتحوّل إلى خليط غريب من المحاورة والحوار الذاتي والتعابير غير الهادفة (ظاهرياً على الأقل).

يبدو واضحاً في السنة الرابعة من عمر الطفل أنه قد تعلّم عدداً من مظاهر الاستراتيجية الحوارية. فهو قادر الآن على البدء في الحوار واستخدام الطرق المختلفة لجذب انتباه السامع واستبقائه. وهو يفهم معنى الأدوار

في المحادثة، ويستطيع الالتزام بدوره فيها (لكن فقط إذا أراد هذا فعلاً!) وهو يعرف كيف يعطي الجواب المناسب، مثل أن يقدّم المزيد من الشرح إذا طُلِبَ إليه أن يفعل هذا.

وتتطوّر هذه المهارات بشكل كبير بين الرابعة والخامسة من العمر. ففي هذه المرحلة، يظهر لدى أطفال الطبقة المثقّفة، تطوُّر مهم يدلّل على نمو وعيهم للعوامل الاجتماعية التي تميّز المحادثات والاتصالات الناجحة، مثل استخدام تعابير اللياقات الاجتماعية (شكراً! اعمل معروف! إلخ) واستخدام الألقاب في بعض المجتمعات كما في المجتمعات الغربيّة (سيّد، سيّدة إلخ). كذلك يتعلّم الأطفال في هذه المرحلة أساليب تصحيح اتجاه المحادثة، خاصة في محادثاتهم مع رفاقهم حيث تبدأ نزعة المساومة بالظهور. وتتميَّز بالكثير من التكرار والإلحاح. فإذا فشل هذا الأسلوب لجأ الطفل ـ تصحيحاً لاتجاه المحادثة وخشية أن تصل إلى الفشل ـ لجأ الطفل إلى تقديم عرض آخر، كما يحدث عندما يساوم الطفل رفيقه على إعطائه لعبته القديمة وعلبة الغذاء مقابل لعبة الآخر الجديدة. لقد بيَّنت دراسة محادثات الأطفال الصغار (حتى ما قبل سنّ

الدراسة) أنها تحتوي على الكثير من مهارات الاتصال التي تميِّز محادثات الأشخاص الراشدين أحياناً. وأخيراً، فمنذ سن السابعة يتطوّر لدى الأطفال مخزن هائل من المهارات اللغوية الابتكارية وهم يتعلَّمون الألعاب اللغوية وقول النكات والحكايات الهزليّة والكثير غيرها، ويضم هذا الأمور الهزلية الأخرى كالتكلُّم بشكل معكوس وتقليد أصوات الآخرين وحركاتهم، ولا ننسى بالطبع تعلُّم «فنون» الشتيمة!

٣ـ ٥ تطوُّر اللغة لدى الأطفال: تساءلنا في الأقسام السابقة كيف يكتسب الطفل لغته ـ الأم. ولعل هذا يستحضر في أذهاننا سؤالاً أكثر أساسية هو: ماذا ينبغي أن يعرف الطفل لكي يُقال بأنه اكتسب لغته ـ الأم؟ وتُجمع كل الإجابات الحديثة على هذا السؤال على أن الطفل ينبغي أن يمتلك الكفاءة. وبينما يقول البعض إنه يحتاج الكفاءة اللغوية، يقول آخرون إنه يحتاج الكفاءة المعرفية إلى جانب اللغوية. ويرى آخرون غيرهم بأن الطفل يحتاج كفاءة الاتصال التي تُضيف عنصراً اجتماعياً قوياً إلى العنصرين الآخرين. وقبل أن نناقش هذه المناهج النظرية الثلاثة البديلة يجب أن نوضح أولاً مفهوم الكفاءة.

ماذا نعني عندما نقول إن شخصاً يمتلك الكفاءة؟ إن المظهر الأوّل للكفاءة هو المعرفة المجرَّدة. ومن أمثلة الكفاءة اللغوية القدرة على تطبيق إحدى قواعد اللغة مثل القاعدة التي تقول إن جمع المذكر السالم في العامّيات العربية يُصاغ بإضافة ياء ونون إلى الاسم (معلم ـ معلّمين). بالطبع لا يحتاج الشخص إلى أن يكون واعياً لهٰذه القاعدة لكي يتمكن من استخدامها. فالأطفال في الثانية أو في الثالثة من عمرهم يستخدمون هذه القاعدة بشكل صحيح. لكنهم لا يستطيعون أن يُعَرِّفوها ولا يعرفون كيف يصفونها. لكن حقيقة أنهم يستخدمون قاعدة عامة تتّضح من خلال الأخطاء التي يرتكبونها. فمن المستبعد جداً أن يكونوا قد سمعوا من أي شخص آخر الكلمات «الخاطئة» أو غير القواعدية مثل «زعرانين» بمعنى «زعران» أو «خَاذِمِين» بمعنى «خَدَم» أو «مسطرات» بمعنى «مساطر». ولذا، فمن الواضح في هذه الحالة أنهم يصوغون هذه الكلمات بأنفسهم مستخدمين قاعدة أغرقوا في تعميمها.

هذا يقودنا إلى مظهر الكفاءة الثاني، وهو التوليد. فمعرفة القواعد العامة تعني أننا نستطيع توليد أمثلة جديدة ونماذج جديدة من هذه القواعد. فكلمات مثل «خَاذِمِين»

و«مَسْطرات» هي ـ بالنسبة للطفل الذي يقولها ـ نماذج وأمثلة جديدة من خَلْق الطفل نفسه بالكامل. كذلك، فعندما يتحدَّث الطفل أو عندما يكتب الشخص الراشد رسالة أو كتاباً، فلا يعود يقتصر على الكفاءة اللغوية. فجميع هؤلاء الأشخاص في هذه الحالة، لا بد أن يكون لديهم شيء ما ليقولوه قبل أن يتحدّثوا به أو يكتبوه. بمعنى آخر، إن الكفاءة المعرفيّة والكفاءة اللغوية هما شرطان سابقان ضروريان لتحقيق أداء لغوي ناجح. فلا بد أن نعني شيئاً عندما نتحدَّث وعلينا أن نبحث عن المعنى عندما يتحدَّث شخص ما إلينا.

لقد ظل هذا المظهر اللغوي ـ النفسي من أكثر المظاهر إهمالاً حتى أواخر الستّينات من هذا القرن. وفي مطلع السبعينات بدأت دراسات اللُّغويات التوليديّة تهيمن على مسرح العلوم اللغويّة والنفسية ـ المعرفيّة. فراح الباحثون يسجّلون محادثات الأطفال الصغار مع والديهم، على أشرطة التسجيل ثم يستنسخونها على الورق ويقبعون الوقت الطويل على تحليلها لغوياً. أي أنهم راحوا يجرون تحليلات اعتبروا فيها لغة الطفل وكأنها لغة جديدة. وبالطبع، فإن هذه التحليلات قد انتهت إلى وصف وتعريف محتويات هذه اللغة ـ وحتى

أقسام الكلام ـ بشكل مغاير جداً للغة الراشدين. وقد حاول علماء النفس اللغويون أو باحثو علم اللغويات النفسية، أن يمدّدوا نتائجهم في الاتجاهين لتغطّي مراحل تطوّر الطفل. فاقترحوا أول الأمر بأن تعابير الكلمتين (مثل: «خلص حليب» أو «راح بابا») التي يبدأ بها الطفل مراحل المحادثة المبكرة، تمثّل المعرفة اللغوية الأساسية والعالمية التي يولد بها الطفل. أي بمعنى آخر، أنهم قالوا إن كل طفل يُولد مجهَّزاً بالقدرة على استخدام الملامح العامة المشتركة بين كل اللُّغات، مثل التمييز بين الفاعل والمفعول والاسم والصفة، إلخ. كذلك، حاول علماء النفس اللغويون تعقُّب الطرق التي تتطوَّر بواسطتها تعابير الكلمتين إلى أداء لغوي تام. وقد عزوا هذا التطوُّر إلى اكتساب الطفل للمزيد من قواعد التوليد المعقَّدة، أي القواعد التي تحوِّل التركيب العميق إلى تركيب سطحي.

لكن سرعان ما فقد الباحثون قناعتهم بالنهج اللغوي البحت. فبدأوا يسجّلون محادثات الطفل مع أمه على شرايط الڤيديو أيضاً. وعندما فعلوا هذا، تبين لهم أن التحليل الوظيفي كان مناسباً جداً للمعلومات التي جمعوها. فمن شريط الڤيديو فقط يستطيع الباحث أن

يفهم ما إذا كان يقول الطفل «حذاء ماما» يعني «هذا حذاء ماما» (علاقة ملكية) أم «ألبسيني الحذاء يا ماما» (علاقة فعل ـ فاعل ـ مفعول). ومن الواضح أن للطفل معنى واحداً محدّداً يرغب التعبير عنه. لكن التحليل الوظيفي سرعان ما بيّن أن هناك ما يزيد على عشر وخمس عشرة علاقة مختلفة يمكن أن يعنيها طفل السنتين بنطقه لتعبير واحد من هذه التعابير. من هذه الناحية، يمكن القول بأن التطوُّر اللّغوي يتلكّأ خلف التطوُّر المعرفي عادة. فالطفل يحتاج إلى أن يعرف أوّلاً ماذا يعني (أو يريد) قبل أن يقول ما يريد قوله.

إن ميكانيكية تطوُّر الكفاءة اللغوية وطبيعة اعتمادها على التطوُّر المعرفي هما موضع الكثير من التكهُّنات. لكننا نعرف القليل فقط عنهما. فقد رأينا كيف أن «بياجيه» وأتباعه يقولون بأن التعبير عن تركيبات قواعدية من نوع (فعل ـ فاعل) يعتمد على التطوُّر الحسّيحركي لدى الطفل. إذ إن الطفل ينبغي أن «يفعل» في بيئته قبل أن يتمكّن من استيعاب مفاهيم الفعل والفاعل والمفعول والتعبير عنها بالتالي. لكن علماء النفس المعاصرين يؤكّدون أكثر على أهمية المحيط الاجتماعية للاتصال البدائي (الذي تحدّثنا عنه سابقاً) كسلف للّغة. فالطفل

ـ في الواقع ـ يستطيع توجيه انتباه والدته إلى شيءٍ ما في محيطه بمجرد تركيز نظره عليه؛ وفي مرحلة تالية من مراحل تطوُّره، يمكن أن يقوم بمحاولات إمساك موجَّهة إلى ذلك الشيء؛ وفي مرحلة تالية يشير أو يومىء إليه. إن الطفل ـ بهذه المعالجة لمحيطه الاجتماعي ـ يُلقي الحجر الأساسيّ الأول في بناء الكفاءة. وهو ـ بهذه المعالجة ـ يكتسب كفاءة الاتّصال.

٤ ـ وظائف اللغة الاتّصاليّة

درسنا في الفصل السابق أهمية العملانيَّة PRAGMATISM في استخدامات اللغة. وعرفنا أن القاعدة الأولى في الاتصالات اللغوية هي أن يحفظ المتكلم أو الكاتب في باله دائماً توقّعات المستمع أو المتكلّم. فإذا أهملنا هذه القاعدة، فإن المستمع أو القارىء لن يفلح في فهم مقولتنا. من جهة أخرى، فإذا التزمنا فقط بما يعرفه المستمع أو القارىء، فلا يعود هناك الكثير من الفائدة الممكن توقُّعها من هذا الاتصال أصلاً. موضوع هذا الفصل إذاً هو كيفية تحديد التوازن الكافي في المعلومات الواجب توفُّرها بين المتحادثين أو المشاركين في اتصال معيَّن لإنجاح هذا الاتصال. قد يبدو هذا التحليل (أدناه) ميكانيكياً بعض الشيء في نظر القارىء الذي لا يملك أي فكرة عن تقنيَّة المعلومات (IT) التي بدأت بمعالجة اللغات الطبيعية قبل عقدين من الزمن فقط. لذا، فمن المهم أن

نوضح لهذا القارىء بالذات أن تحليلنا هذا (أدناه) يمثّل الأرضيّة الواسعة لمعالجة اللغات الطبيعية التي ينطلق منها علماء الكومبيوتر لوضع برامج الذكاء المصطنع التي تستطيع قراءة اللغات الطبيعية مثل برنامج SAM الذي يستطيع قراءة النصوص الحوارية الصغيرة وبرنامج FRUMP الذي يستطيع قراءة الأخبار وبرنامج IPP الذي يستطيع قراءة قصص الأخبار وتحليلها[1]. كذلك يمثّل تحليلنا (أدناه)

---

(٣) مع أن التحليل الحالي يركّز على اللغة الإنكليزية أكثر من سواها. فهناك الكثير مما ينطبق على اللغة العربية، مع التنبيه إلى أن نتائج التحليل في هذا الفصل قد لا تنطبق جميعها على اللغة العربية. لقد سنحت الفرصة للكاتب الحالي (د. حسن حسن) أن يدرس من بين اختصاصاته مقرّراً قصيراً (حوالى ستة أشهر) في تقنية المعلومات المتطورة (AIT) حيث اطّلع في معالجة اللغات الطبيعية في لغة الكومبيوتر «پرولوچ» على ما أكّد له الحاجة الماسّة لتطوير اللغة العربية وتبسيط قواعدها أكثر بكثير مما حدث حتى الآن في العربية الحديثة المسمّاة MSA، إذا كان هناك طموح لدى علماء اللغة والكومبيوتر العرب بأن تدخل هذه اللغة يوماً في برامج الذكاء المصطنع على مستوى يضارع اللغات اللاتينية، عسى هذه الملاحظة تحثّ علماء اللغة والكومبيوتر العرب المستقبليين على نفض غبار التخلّف عن لغتنا لمنعها من أن تصبح لغة ميتة وللقضاء على ازدواجيتها (diaglossia) ولإدخالها دنيا العلم.

الأرضيّة الواسعة التي ينطلق منها علماء النفس المعرِفيون لدراسة كيفية معالجة العقل للمعلومات في عدد من نشاطاته مثل الإدراك (الفهم) والذاكرة (الحفظ).

٤ـ ١ عقد المعروف والجديد: نبدأ هنا بفكرة أحد الباحثين (كلارك ١٩٧٧) عن وجود ما أسماه بعقد المعروف والجديد (GIVEN-NEW CONTRACT) ما بين المتكلِّم والسامع. ومن واجبات المتكلِّم أو الكاتب ـ بناء على هذا العقد ـ أن يبيِّن ما هي المعلومات المعروفة أصلاً، وذلك بتوضيحه لماهية الشخص أو الشيء الذي يتحدَّث عنه في المعلومات الجديدة. ويقدّم «كلارك» كمثال على هذا الجملة التالية: (شعرت «ميري براون» بالتوعُّك خلال الحفلة، فتركتها عائدة إلى بيتها). ويصنِّف العبارة (شعرت ميري براون بالتوعُّك) على أنها معلومات معروفة (مُعطاة). إذ، بدون الإشارة إلى «ميري» وتوعُّكها، يصبح القسم الثاني من العبارة غير ذي معنى للمستمع أو القارىء. بمعنى آخر، إن المعلومات المعروفة ضرورية لفهم المعلومات الجديدة: أن ميري قد غادرت عائدة إلى بيتها، وإذا لم يُشر المتكلِّم إلى حدوث توعُّك خلال الحفلة، فإن معنى مغادرة ميري سيظل غامضاً. وإذا كان هناك في الحفلة أكثر من امرأة يُدْعَيْنَ «ميري»، أصبح من المفترض أن تشير

المعلومات المعروفة إلى أن «ميري براون» هي التي أصيبت بالتوعُّك. لكن الأمر لا يحتاج عادة لتوضيح الكثير من المعلومات المعروفة، خاصة عندما يفترض المتكلِّم بأن المستمع مطَّلع أصلاً على بعض المعلومات المعروفة أو جميعها. فمثلاً، إذا حدث أن رأى كل من المتكلِّم والسامع «ميري براون» مصابة بالتوعُّك (عوارض التوعّك بادية عليها)، أصبح بالإمكان أن يكتفي المتكلّم بقول «إنها غادرت عائدة إلى بيتها».

ما هو دور المستمع في عقد المعروف والجديد؟ على المستمع أن يفترض بأن المتكلِّم يحاول تزويده بالمعلومات المعروفة المناسبة لكي يبني عليها المستمع تفسيرات صحيحة. لنفترض أن أحداً قال: «دخلتُ مقصورة جان، كانت الثريّات تضيء بنور ساطع». في هذه الحالة، نتوقّع أن يستنتج المستمع بأن الثريّات كانت تتدلّى من سقف المقصورة التي دخلها المتكلِّم بالذات. وهذا ما يسمّيه «كلارك» بالاستنتاج الجِسْري (BRIDGING INFERENCE)، لأنه يتخطّى حدود المعنى الحرفي للجُمَل ليقيم «جسراً» ما بين التعبير والاستنتاج. والاستنتاج الجسري في مثالنا هذا هو أن الجملة الثانية تشير إلى الثريات في المقصورة التي قبع فيها «جان».

تتمثَّل أهمية الاستنتاج الجسري في الاستغناء عن «ما يكفي» من المعلومات المعروفة لتوضيح المعنى المقصود دون أدنى لبس أو غموض. فمثلاً، كان بإمكان المتكلِّم أن يقول: «دخلتُ مقصورة جان حيث كانت هناك بضع ثريّات. وكانت هذه الثريّات تضيء بنور ساطع». وبالطبع فإن هذا يوضح المعنى المقصود بدون أدنى شك. لكن الخطاب الذي «يتهجّى» كل شيء ولا يترك شيئاً مفترضاً أو مسلَّماً به، لا يكون مضجراً فقط، بل إنه غالباً ما يكون مطوَّلاً إلا حدّ الإنهاك. فمثلاً، بدل أن يقول المتكلِّم: «الغداء جاهز»، يقول: «لقد طبختُ الطعام، وأعرف أنكم جائعون، وسوف أحضر هذا الطعام وأضعه هنا على المائدة لكي تأكلوه».

هذه المشكلة شبيهة جداً بأهم المشكلات التي اعترضت ـ ولا تزال ـ سبيل علماء الكومبيوتر في محاولاتهم (التي ذكرنا بعضها قبلُ) لوضع برامج الذكاء الاصطناعي، وتسمّى مشكلة «التضخّم أو الانفجار الاستنتاجي»، حيث يحتاج الكومبيوتر إلى أن «يفهم» كل المعلومات المعروفة، بمعنى أن يُزوَّد بكل المعلومات (حتى ما يمثِّل حقائق بديهية لدى الإنسان) بما لا يترك شيئاً مفترضاً أو مسلَّماً به على الإطلاق. ولعله ليس من

السهل تخيّل حجم هذا التضخّم الاستنتاجي حتى بالنسبة للكلمة الواحدة، في ما يتعلّق «بإفهام» الكومبيوتر: («المائدة» مثلاً: ما هي؟ من يجلس عليها؟ من لا يستطيع أن يجلس عليها؟ متى تجلس عليها؟ كيف تجلس عليها - ولن ندخل هنا في كابوس «إفهام» الكومبيوتر الفارق بين الجلوس عليها والجلوس فوقها: - لماذا تستخدم؟ ماذا يستخدم عليها؟ ماذا لا يُستخدم؟ الخ).

لكننا في مخاطبة الإنسان نستخدم عقد المعروف والجديد الذي يضمن فهم المتكلم والمستمع لبعضهما بعضاً طالما أن المتكلّم يعطي الحد الأدنى ممّا هو مطلوب من المعلومات المعروفة لإجراء الاستنتاجات الجسريّة. وقد وسّع الباحثان (كلارك وميرفي ١٩٨٢) فكرة عقد المعروف والجديد بإدخال مصطلحٍ أكثر عمومية هو «تصميم المستمع» (AUDIENCE DESIGN). ويعبِّر هذا المصطلح عن حقيقة أنّنا نصمِّم تعابيرنا دائماً بما يناسب فهم المستمِع المحدَّد الذي نوجّه كلامنا إليه. فالفهم يرتكز دائماً إلى افتراض أن المتكلِّم والمستمع يتشاركان في اعتقادٍ وفي معطيات معروفة. فمثلاً، لا بد أن القارىء قد لاحظ بأنني - في حديثي هنا - قد

افترضت بأنه سبق أن اطّلع على تفاصيل عقد المعروف والجديد التي ذكرتها في قسم سابق، وأنني لهذا أتوقع أن يقوم القارىء بعملٍ الاستنتاجات الضرورية لفهم ما أحاول قوله هنا.

إن معظم الاتصالات اللغوية تجري بسهولة ويُسْر بدون حتى أن نلحظ أننا قمنا ببعض الاستنتاجات الجسريّة. والمتحدّث أو الكاتب الجيد هو الذي يسعى جهده للتأكُّد من أن لدى المستمع أو القارىء ما يكفي من المعلومات المعروفة ـ ولا شيء أقل أو أكثر ـ للقيام باستنتاجاته. وفي هذا المجال، يستشهد دارسان (سپيربر وويلسون ١٩٨٦) بمُقتطف كانا قد سمعاه من محادثةٍ ما، وذلك كمثال على الصعوبات التي يمكن أن يصادفها المستمع في فهم حديث يتطلّب الكثير من الاستنتاجات:

«بائع الأعلام: هل ترغب بشراء علم المؤسسة الوطنية الملكية لقوارب النجاة؟

عابر السبيل: لا، شكراً. إنني أُمضي كل إجازاتي في بيت أختي في بيرمنغام». (سپيربر وويلسون ١٩٨٦).

المشكلة في أمثلة كهذه أن هناك من المعلومات المعروفة أقل ممّا يكفي لفهم معنى الكلام.

فالاستنتاجات الجسرية تعتمد على المعرفة المشتركة (لدى المتكلم والسامع) والمتعلّقة بظروف ودوافع المتكلِّم. لكن عندما تكون المعلومات المتوفّرة ضحلة بهذا الشّكل، يترتّب على المستمع أن يمحّص القول جيداً قبل أن يقرّر أي الاستنتاجات هو الأنسب. ففي حالة المثال السابق، يمكن أن يكون الاستنتاج الجسري الرئيسي أن عابر السبيل يُمضي إجازاته في منطقة غير مفتوحة على البحر. ولذا، فهو لا يخشى الغرق في البحر ولن يحتاج بالتالي إلى قارب نجاة لإنقاذه. وهكذا، فإنه لا يرغب بالتبرُّع لصندوق قوارب النّجاة.

يفترض الباحثان «سپيربر وويلسون» بأن الناس عموماً يلتزمون بما أسماه «التناسب الأمثل». وهذا يحصل عندما يقدِّمون كمية المعلومات الكافية بالضبط لإجراء الاستنتاجات المطلوبة للفهم، أي عندما تكون هذه المعلومات الضرورية مناسبة وكافية لتبرير القيام بجهد استيعابي إضافي. وإذا توقَّع المستمع أن يكون الاتصال مفيداً، فإن أي استنتاجات مطلوبة تستحق بذل الجهد الاستيعابي الإضافي، في نظره. فالناس مثلاً، يتشوّقون لفهم معنى النكتة أو لتعلُّم شيء جديد.

لكن مبدأ التناسب الأمثل يمكن أن يُخْرَق. فإذا أدخل المتكلِّم في حديثه موضوعاً جديداً، وبشكل فجائي، فإن المستمع قد يعجز عن فهم التناسب. وكذلك الأمر إذا كانت الفجوة بين المتكلِّم والمستمع كبيرة جدًّا، وهذا غالباً ما يحدث في الكتابة، فبعض الكُتَّاب يعتقدون أنهم يلتزمون بمبدأ التناسب الأمثل بينما يكون حجم الجهد الاستيعابي الإضافي المطلوب لفهم كتاباتهم أكبر من قدرة القرّاء على بذله، باعتبار العدد الكبير من الفرضيّات التي يكون الكاتب قد اعتبرها من المسلَّمات، وبالتالي أهمل تضمينها في قسم «المعلومات المعروفة»[١].

ركَّزنا حتى الآن على افتراض المتكلِّم بأن المستمع سيلجأ إلى مخزن معرفته العامة لكي يتمكَّن من فهم معاني تعابيره. لكن المتكلِّمين غالباً ما يختلفون في

---

(٤) المضحك في هذا الموضوع أن بعض هؤلاء الكُتّاب ـ ويمكن تسمية الكثيرين منهم في المطبوعات الأدبية «الاستشعارية» الحديثة خاصة ـ إذا لم يفهمهم القرّاء اتّهموهم بالغباء. وكأن المشكلة هي في القرّاء وليس في أسلوب الكتابة. لكن الواقع ـ وهذا رأيي الشخصي ـ أنه ليس هناك قارىء غبيّ، وإنما قارىء محدود وكاتب فاشل.

أنواع التعابير التي يستخدمونها لنقل أغراضهم العملانية PRAGMATIC المختلفة. فقد نفهم مثلاً، الجملة (التي ذكرناها سابقاً): «دخلت مقصورة جان. كانت الثريات تضيء بنور ساطع»، أو الجملة الإنكليزية (الشهيرة): «جلست القطة على الحصيرة». لكننا في هاتين الجملتين وفي كل جملة نفهمها في أي لغة من لغات العالم، لا نملك إلا أن نتساءل: لماذا قال المتكلِّم هذه الجملة؟ وما الهدف منها؟ وهذا ما نعالجه في القسم التالي وهو: التعبير المناسب لنقل أغراض المتكلِّم.

٤ـ ٢الأعمال الكلامية: انطلقت نظرية الأعمال الكلامية (SPEECH ACTS) من أعمال الفلاسفة مثل «أوستين» و«سيرلي» اللّذين اهتما بتحليل استخدامات اللغة. فوصفا عدداً من الطرق التي يمكن استخدام اللغة فيها لتنفيذ مختلف أنواع الأعمال الكلاميَّة. وهي الأعمال التي تُعتبر نافِذة أو مُبْرَمة بمجرد الإعلان عنها. والأمثلة على هذه الأعمال متوفّرة في معظم اللغات، ومنها التعبير الغربي التقليدي: «بهذا الخاتم أعلنك زوجاً لي!» والذي يُبرم عقْد الزواج. كذلك فالتعبير: «أعِد بأن أزورك في أقرب فرصة» يُبرِم الوعد. والقول «قد قامت الصلاة!» يعلن بدء فعل الصلاة. لقد دعا «أوستين» أمثال هذه

الجمل «التعابير التنفيذية» لأن الكلمات المستخدمة فيها، مثل «أعِد»، ضرورية لتنفيذ العمل أو إبرامه. وبالطبع، فليست الكلمات وحدها ما يهم؛ لأن توفُّر الظروف المناسبة مهمٌ أيضاً. فالتعبير: «بهذا الخاتم أعلنك زوجاً لي!» يُقال في ظروفه المناسبة؛ كذلك فالشخص الذي يقولُ «أعِد» يُفترض أنه ينوي الحفاظ على وعده.

لقد كان الفيلسوف البريطاني «ج. ل. أوستين» (١٩١١ ـ ١٩٦٠) أوّل من وجَّه انتباه علماء اللغة وعلماء النفس المعرفيين ـ وعلماء الكومبيوتر لاحقاً ـ إلى أن بعض التعابير (الأعمال الكلامية) لا ينقل معلوماتٍ وإنما يُنفِذ أفعالاً. ومن هنا جاء اسمها. ففِعْلُ الاعتذار ينُفَذ فقط عندما يقول الشخص «إنني أعتذر» وليس قبل هذا. وعملية تسمية السفينة تتم فقط عندما يقول المسؤول «أُسمِّي هذه السفينة كذا» وليس قبل هذا. بهذا المعنى، فإن القول يساوي تأدية العمل. ولهذا سمَّى «أوستين» هذه التعابير «بالمؤدِّيات» (PERFORMATIVES) مميِّزاً إياها عن التعابير التي تنقل المعلومات والتي أسماها «المثبِّتات» (CONSTATIVES). فالمؤدِّيات لا يمكن تصنيفها بين صحيحة وغير صحيحة، بمعنى أنه إذا قال فلان «أُسمِّي هذه السفينة كذا» فلا يستطيع السامع تكذيبه.

ندرس عادة في تحليل الأعمال الكلاميّة تأثير هذه التعابير على سلوك كلٍّ من المتكلِّم والسامع، مستخدمين لهذا الغرض تمييزاً ثلاثي الطَّوْق. فنتعرَّف أولاً على حقيقة أن عملاً كلامياً ما قد حَدَث. ونسمِّي هذا «بالعمل التعبيري» (LOCUTIONARY ACT). ثانياً، ننظر إلى العمل الذي تمَّ إبرامه كنتيجة لتعبير المتكلِّم. ونعني بهذا، الحالة التي يساوي فيها القول تأدية العمل، مثل الوعد: (أعدك بالكتابة في أول فرصة ممكنة)، الترحيب: (أرحّب بكم في وطنكم الثاني لبنان!)، التحذير: (أحذِّرك أن تمسَّ شعرة في رأسه!). نسمِّي هذا «بالأعمال الإبراميَّة» (ILLOCUTIONARY ACTS) وهي في صميم نظرية تحليل الأعمال الكلامية. ثالثاً، ننظر إلى التأثير المحدَّد الذي تركه تعبير المتكلِّم على السامع الذي يمكن أن يُسَرَّ أو يقتنع أو يَحْذَر بنتيجة سماعه للتعبير. ونسمِّي هذا «بالأعمال التأثيرية» (PERLOCUTIONARY ACTS). ويجدر بنا التنبيه هنا إلى أن العمل الإبرامي والعمل التأثيري لتعبيرٍ ما، يمكن أن لا يتطابقا. فإذا حذَّرتُ شخصاً من القيام بعملٍ ما، فقد يأخذ بتحذيري أو لا يأخذ به.

هناك آلاف من الأعمال الإبرامية الممكنة، وقد جرت عدَّة محاولات لتصنيفها في فئات أو طبقات. لكن هذا التصنيف صعب، لأن معاني الأفعال غالباً ما تستعصي على التمييز، وأغراض المتكلِّم أو نواياه ليست واضحة دائماً. ونذكر هنا نهجاً رئيسياً من مناهج التصنيف قام به (سيرلي ١٩٧٦) حيث قسَّم الأعمال الإبرامية كالتالي:

المدلِّلات (REPRESENTATIVES): حيث يُدلِّل المتكلِّم على حقيقة القول بدرجات متفاوتة من القوَّة، مِثال: أؤكِّد، أعتَقِد، أستنتِج، أُنكِر، أَنْقُل، الخ.

الموجِّهات (DIRECTIVES): حيث يحاول المتكلِّم أن يوجِّه المستمع لعمل شيءٍ ما، مثال: أسأل، أتحدَّى، آمُر، أنهى، أُصِرّ، أطْلُب، الخ.

المُلْزِمات (COMMISSIVES): حيث يلتزم المتكلِّم بمجرًى معينٍ للأمور بدرجات متفاوتة من العَزْم، مِثال: أضمَن، أكْفل، أعِد، أُقْسِم، أحْلِف، الخ.

المُعَبِّرات (EXPRESSIVES): حيث يُعبِّر المتكلِّم عن موقفه تجاه أمور معينة، مثال: أعْتَذِر، أسْتَنْكِر، أُهَنِّىء، أشْكُر، أُرَحِّب، الخ.

المصرِّحات (DECLARATIVES): حيث يُغيِّر

المتكلِّم وضع شيءٍ ما أو أمرٍ ما بمجرَّد تصريحه بالقول، مثال: أستَقِيل، أُعَمِّدُ (فلان)، أصْرِفُك (من الخدمة)، أُعْلن الحرب، الخ.

٤ـ ٢ـ ١شروط اللباقة: تُعتبر الأعمال الكلامية ناجحة، فقط إذا كانت تفي بالشروط التي تُسمَّى «شروط اللباقة» (FELICITY CONDITIONS). مثلاً، يجب أن تكون الظروف التحضيرية مناسبة، كأن يكون الشخص الذي يؤدِّي الأعمال الكلاميَّة مخوَّلاً القيام بهذا العمل. وهذا غير ضروري بالطبع في حالة الأفعال من نوع: أعْتذِرُ لك، أعِدُك، أشكُرُك، الخ، لكنّه مهمّ في حالة الأفعال من نوع: أعمِّدُك، أعتَقِلُك، أغَرِّمُك، أُعْلِنُ الحرب، حيث هناك أشخاص محددون يحق لهم دون سواهم أن يستخدموا هذه التعابير.

ثانياً، يجب أن تُنَفَّذ الأعمال الكلاميَّة بالطريقة الصحيحة: هناك في بعض الحالات مثلاً، إجراءات يجب أن تُتَّبع بدقة (كما في ظرف التَّعميد). وهناك، في حالات أخرى، مظاهر يجب أن تُراعى (فلا أحد مثلاً، يستطيع الترحيب بشخص آخر بمظهر عدائي: أو وجه حاقد مثلاً). وفي معظم الحالات ـ أو ربما جميعها ـ ينبغي أن يكون عنصر الصِّدْق متوفِّراً، فالعمل الكلامي

ينبغي تأديته بروحية الصِّدق. والأفعال من نوع أعتَذِر، أتكفَّل، أتعهَّد، أُقْسِم، الخ هي أعمال كلاميَّة فعَّالة فقط إذا كان المتكلِّم يعني ما يقوله. والأفعال من نوع أعْتَقِد، أؤكِّد، الخ هي أفعال مقبولة فقط إذا كان المتكلِّم غير كاذب.

إن الأشخاص العاديين يُراعون هذه الشروط تلقائياً عندما يتخاطبون، ولا يحيدون عنها إلاّ لأسباب خاصَّة جدًّا. فمثلاً، الطلب التالي: «هلاّ أغلقتَ الباب؟» مناسب فقط: أ. إذا كان الباب مفتوحاً. ب. إذا كان لدى المتكلِّم سبب للإدلاء بهذا الطلب، ج. إذا كان المستمع قادراً على تنفيذ الطلب. فإذا لم يكن أيٌّ من هذه الشروط متوفِّراً، أصبح التفسير الخاص وحده قابلاً للتطبيق. وهو مِثْل أن يكون التعبير مقصوداً للمداعبة أو للسخرية. وإلاّ فلا يبقى سوى الشكّ بسلامة بصر المتكلِّم (أو سلامة عقله!).

٤ـ ٢ـ ٢الأعمال الكلامية غير المباشرة: تتوجَّه بعض الأعمال الكلامية إلى المستمع مباشرة. لكن غالبيَّة الأعمال الكلامية التي تتخلَّل المحادثات اليومية هي أعمال كلاميَّة غير مباشرة. فهناك مثلاً، عدد كبير من

الطرق المناسبة لكي تطلب إلى شخصٍ ما أن يقوم بعملٍ ما وهي بمعظمها غير مباشرة. أما الطريقة الأكثر مباشرة هي استخدام صيغة الأمر: أغلِق الباب. ومن الواضح أن هذه الطريقة قد تبدو خشنة أو وقحة - وبالتالي غير مناسبة - في كثير من ظروف حياتنا اليومية. لذا، فإن الطّرق البديلة تركّز على قدرة السامع أو رغبته بالقيام بالعمل المطلوب، أو تركّز على أسباب المتكلّم للإدلاء بطلبه هذا. وهذه الطرق أو التعابير البديلة تضم ما يلي:

- هلاّ تفضّلت بإقفال الباب؟
- هل يناسبك إقفال الباب؟
- هل يزعجك إقفال الباب؟
- أكون شاكراً لو تفضّلت بإقفال الباب؟
- ما رأيك لو تجنّبنا التيّار البارد؟
- الجو بارد جدًّا في هذه الغرفة.
- بررررد!

إن كلاً من هذه التعابير - في ظرفه المناسب - يمكن أن يخدم غرض الطلب بإغلاق الباب برغم أن أيًّا من هذه التعابير ليس في صيغة الأمر. لكن هناك دائماً فرصة

أن يسيء المستمع ـ عن قصد أو عن غير قصد ـ فهم معنى الطلب غير المباشر، كما في المثال الحواري التالي من البيئة الإنكليزية، والأشبه بنكتة:

المعلم (بعتاب): جوني! هناك بعض الطباشير على الأرض.

جوني: نعم يا أستاذ هناك بعض الطباشير.

المعلم (بغضب): لماذا لا تكون في مكانها الصحيح إذا؟

جوني: لأنها على الأرض يا أستاذ.

لقد أدرج «سيرلي» في كتابه (سيرلي ١٩٦٩) أنواعاً أخرى من الأعمال الكلامية التي لا تُبرِم أو تنفِّذ عملاً محدَّداً، وإنما تشير إلى غرض المتكلِّم من تعبيره. فغرض المتكلِّم يمكن أن يكون حثَّ شخص ما على القيام بعمل ما، أو الإدلاء بطلب أو بتصريح أو توجيه سؤال. وقد ذكرنا في الفصل السابق الكثير من هذه الأمثلة، ومن بينها «الأمر البدائي» و«التصريح البدائي» اللّذان قلنا إن الباحث (بيتس ١٩٧٥) اعتبرهما أولى المحاولات غير الكلامية التي يقوم بها الأطفال لنقل تساؤلاتهم وطلباتهم وأوامرهم ـ التي هي أعمال كلامية ـ

إلى والديهم أو إلى الناس من حولهم. كذلك، أوردنا ـ في سياق البحث ـ توضيح «سيرلي» بأن الكثير من الأعمال الكلامية غير مباشر. وشرحنا ـ على سبيل المثال ـ أن التعبير: «الجو بارد هنا!» يمكن تفسيره كبيان عن حالة الطقس، بينما المتكلِّم يهدف من خلاله إلى القول «هل تستطيع إقفال الباب!» وحتى هذا السؤال يُعتبر شكلاً مهذّباً من أشكال الطلب غير المباشر. وبالطبع، فقد يختار المستمع تفسير السؤال بحرفيته على أنه سؤال حول الاستطاعة، فيُجيب ـ بهدف المداعبة الخفيّة ـ «نعم أستطيع» ويكتفي بهذا.

إن أهم مساهمات «سيرلي» في هذا المجال هو تحديده للشروط المحيطيّة ـ التي أسماها «شروط اللباقة» ـ الضرورية لتفسير الأعمال الكلامية. فشروط اللباقة الضرورية للطّلب مثلاً، تعتمد على رغبة المتكلّم بتغيير الوضع وعلى كون المستمع قادراً على عمل شيءٍ ما في هذا المجال. فإذا واجهَ المستمع التعبيرَ التالي: «أشعر بالبرد»، فإن عليه أن يتحرّى ما إذا كانت شروط اللباقة الخاصة بالطلب تنطبق على هذا الوضع أو لا؟ أي إذا كان المتكلِّم يعبِّر عن طلب بتغيير الوضع وليس عن تصريح. فإذا كان المستمع يعتقد أن المتكلِّم يعجبه أن

يشعر بالبرد أو إذا لم يكن قادراً على عمل شيءٍ ما (كأن يكون الطرفان واقِفَين في العراء، أو أن لا يكون لدى المستمع معطف ليقدِّمه للمتكلّم) فإن معنى الطلب يسقط في هذه الأحوال. وعندئذ، يترتّب على المستمِع أن يبحث عن تفسيرات أخرى بديلة للعمل الكلامي: «أشعر بالبرد». فإذا افترضنا أن شخصاً ما كان قد سأل المتكلِّم للتَّوّ عن حاله، فإن هذا سيميل بالمستمع لتفسير العمل الكلامي على أنه تصريح عن حالة الطقس.

إن تحليل «سيرلي» للعمل الكلامي معقول جداً ويمكن أن يمثِّل أرضيّة هامَّة لبناء برامج الذكاء الاصطناعي الخاصة بتحليل النصوص كالتي ذكرناها باختصار سابقاً. لكن تحليل «سيرلي» يعاني من بعض نواحي القصور. وأوّلها، أنه إذا كان ممكناً تفسير التعبيْر الواحد المحدَّد مثل: «أشعر بالبرد» على أنه يُؤدِّي عدداً من الأعمال الكلامية غير المباشرة، فإن المعنى الحرفي (المباشر) لهذا التعبير لا يعود له أي علاقة بالموضوع. فبينما نجد أنه من السهل فهم وتحديد الأعمال الكلامية المباشرة (مثل فهم احتواء الكلمة «أعِدُك» لنية تنفيذ الوعد)، نجد أن الأعمال الكلامية غير المباشرة لا يمكن تحديدها إلا إذا أخذنا في الاعتبار كل ما يحدث (وربما

ما لا يحدث أيضاً!): أي إذا كان المتكلِّم يريد فتح النافذة، أو إغلاقها، أو يريد معطفاً أو لا يريد، أو يريد التعبير عن تلذُّذه بالشعور بالبرد أو لا يريد، أو يريد التعليق على حالة الطقس أو لا يريد إلخ. فإذا كانت النصوص المحتوية على الأعمال الكلامية المباشرة والبسيطة تحمل بذور الانفجار الاستنتاجي الذي تحدثنا عنه، فغنيّ عن الذِّكر ما تحمله النصوص المحتوية على الأعمال الكلامية غير المباشرة.

إن ناحية القصور الأهم في تحليل «سيرلي» تظهر في حقيقة أن غالبية التعابير لا تندرج ضمن الفئة الصغيرة للأعمال الكلامية المحدَّدة (مثل الأمر أو الطلب إلخ). فالكثير من التعابير يتّخذ شكل التصريحات التي يُصنِّفها كفئة منفردة من الأعمال الكلامية. ومع هذا، فإن هذه التصريحات يمكن استخدامها بطرق متعدِّدة. فيمكن استخدامها للتعليق، أو لقول نكتة، أو لإجراء حوار، أو للتأكيد على فهم أمرٍ ما، كما استخدمها ـ وفقاً للتعريف المعتاد للأعمال الكلاميّة ـ لنقل المعلومات. لاحظ مثلاً، في المقتطف الوارد أدناه من مسرحية للكاتب «ساموبل بيكيت»، كيف أن بعض التصريحات تنقل كل هذه المعاني التي تختلف باختلاف إطار الكلام:

مستر روني: أسمع حركة خلفنا. (صمت).

مسز روني: يبدو أنه «جيري» (صمت). إنّه «جيري».

(وقع خطوات «جيري» الراكضة يقترب. يتوقّف بجانبهم لاهثاً).

جيري (لاهثاً): لقد أوقعتَ..

مسز روني: تمهَّل أيها الشاب، وإلا فجَّرت وعاءً دموياً في جسمك.

جيري (لاهثاً): لقد أوقعت شيئاً يا سيدي. لقد أمرني المستر «بيريل» أن أركض لألحق بك.

مسز روني: أرِني! (تلتقط الشيء) ما هذا؟ (تتفحّصه) ما هذا الشيء يا «دان»؟

مستر روني: ربما ليس لي على الإطلاق.

جيري: بلى يا سيدي! المستر «بيريل» قال إنه لك.

مسز روني: يبدو كما لو أنه طابة. لكنه ليس طابة.

مستر روني: أعطيني إياه.

مسز روني: (تُناوِله الشيء) ما هو يا «دان»؟

مستر روني: إنه شيء أحمله معي.

مسز روني: نعم! لكن ما. .

مستر روني:(بغضب) إنه شيء أحمله معي. (بيكيت ١٩٥٧).

إن التعابير المفردة ـ كما نرى في هذا المقتطف ـ لا تنتُج في عزلة عن بعضها بعضاً لكي يتم تفسيرها كأعمال كلامية مفردة بحسب إطارها الاجتماعي. وإنما تجتمع في أدوار حوارية متكاملة تؤلِّف المحادثات التي يمكن النظر إليها كما لو أن لها حياة قائمة بذاتها تعلو على التعابير المفردة التي تنتج عن المتحادثين.

٥ ـ الحديث والنّص

لقد تركّزت اهتمامات علم اللغة لفترة طويلة على تحليل المفردات والجُمَل. لكن بدأ يبرز مؤخّراً الكثير من الاهتمام بتحليل الطرق التي يتم بواسطتها تركيب الجمل معاً في نسقٍ أو نمط معيَّن لتشكِّل نصّاً متناسقاً. وقد برز لهذا الغرض نهجان من التحليل أولهما «تحليل الحديث» (DISCOURSE ANALYSIS) ويركِّز على تركيب اللغة الطبيعية المنطوقة كما نجدها في المحادثات والمقابلات والتعليقات والخُطَب. وثانيهما «تحليل النَّص» (TEXT ANALYSIS) الذي يركّز على تركيب اللغة المكتوبة كما نجدها في المقالات والبيانات وفصول الكتب وحتى في إرشادات المرور. لكن هذا التمييز ليس قطعياً، حيث نجد أن لهذه التسميات استخدامات أخرى مختلفة. فكلمتا «الحديث» و«النص» يمكن استخدامهما بمعانٍ أوسع تشمل كل وحدات اللغة التي

لها وظيفة اتصالية محدَّدة، بِغضِّ النظر عمّا إذا كانت منطوقة أو مكتوبة. فبعض الباحثين يكتب عن «النص المنطوق والمكتوب» وبعضهم الآخر يكتب عن «الحديث المنطوق والمكتوب». وفي العلوم اللغوية في أوروبا بالتحديد، يُستخدم المصطلح التالي: «علم اللغة النَّصّي» (TEXT LINGUISTICS) غالباً للإشارة إلى دراسة المبادىء اللغويّة التي تحكم تركيب جميع أنواع النصوص.

لم تتوقَّف محاولات بحث وتحليل العلاقة بين اللغة والتفكير عند هذا الحد. بل إن الدارسين من مختلف حقول المعرفة ما يزالون يبحثون عن وحدات وتراكيب لغوية أكبر من وحدة النص والحديث وأكثر إظهاراً لهذه العلاقة. فبينما يتحرّى علماء اللغة الملامح اللغوية التي تجمع الجُمَل (المنطوقة أو المكتوبة) في تناسق معيَّن، نرى علماء أصل الإنسان الوصفيين (ETHNOGRAPHERS) يدرسون تركيب التداخل الاجتماعي خاصة كما يتجلّى في طريقة الناس في الاندماج في الحوار. ونرى علماء الاجتماع وعلماء أصل الإنسان يدرسون نشوء وتركيب الأساطير والحكايات الشعبية. كما نرى علماء النفس يجرون التجارب على العمليات العقلية التي ينتج عنها الاستيعاب. ولا تقف المساهمات عند هذا الحدّ، بل

إنها تشمل علماء الكومبيوتر (الذكاء الاصطناعي) وعلماء البلاغة والبيان وعلماء الفلسفة.

إن كل مناهج البحث هذه تجتمع على همٍّ واحد. فهي تؤكِّد على الحاجة للنظر إلى اللغة كظاهرة اجتماعية تداخليّة ديناميكية بغضّ النظر عما إذا كانت بين متكلِّم ومستمع أو بين كاتب وقارىء. والحجَّة في هذا أن المعنى لا ينتقل عبر الجُمَل المفردة، وإنما عبر تبادلات أكثر تعقيداً. وتلعب اعتقادات المشارِكين وتوقُّعاتهم ومعرفتهم ببعضهم بعضاً ومعرفتهم المشتركة بالعالم من حولهم وبالوضع الذي يتفاعلون فيه، يلعب كل هذا الدورَ الأبرز في تلك التبادلات شديدة التعقيد.

٥ـ ١الحديث: لقد تركّز جلّ اهتمام الدارسين على المحادثة من بين مختلف أنواع الأعمال الاتصالية، حيث اعتُبرت الوسيلة الأنسب والأكثر مباشرة لقضاء حاجات الاتصال البشرية. لكن ميزة التعدُّدية الخاصة بهذا النوع من الأعمال الاتّصالية بالذات، تعقِّد عملية تحليلها. فالبشر عندما يتداخلون لغوياً ـ عن طريق المحادثة ـ إنما يفعلون هذا في مجموعة متعدّدة من الأوضاع وحول مجموعة متعدِّدة من المواضيع ومع أعداد مختلفة من

المشاركين في المحادثة بحيث يصعب تحديد نظام لهذا السلوك الحواري والتعميم بخصوصه.

لكن لا شك الآن (بعد إجراء المزيد من الدراسات) بأن هناك نظاماً وقواعد تقوم المحادثة على أساسها، حتى أن البعض قد شبَّهها بلعبة الشطرنج والبعض الآخر بالرقص الثنائي أو المتعدِّد (كما سنرى بالتفصيل لاحقاً). فالمحادثة يمكن النظر إليها كنشاط له بداية ووسط ونهاية. وللمشاركين فيها أدوار وحركات تتبع قواعد معينة تتغيَّر بتدرُّج يتبع تدرُّج الحوار. لكن هذه المقابلة بين المحادثة ولعبة الشطرنج أو غيرها من الألعاب والنشاطات تنتهي عند هذا الحد. فالمحادثة ليست لعبة أو مباراة. وإنما هي مجرد تبادُل لغوي يهدف إلى قضاء الحاجات المختلفة للأطراف المشاركةِ فيها. وهي وإن كانت تسير بناء على قواعد معينة، فإن هذه القواعد نادراً ما تكون ظاهرة، إلا في حالات استثنائية محدَّدة، مثل القول: «لا تقاطِع الحديث!» أو «هل لي أن أقاطع حديثك بكلمة واحدة؟». إلى جانب هذا، فإن المحادثة إن لم تكن مناظرة أو مجادلة فليس فيها رابحون ولا خاسرون.

٥ـ ١ـ ١فصول المحادثة: تُقدِّم المحادَثة المبيَّنة (أدناه) والمقتطفة من مقال للباحث «وينوچراد» نموذجاً لفصل حواري غير ناجح:

أ ـ أشعر بالعطش.

ب ـ الماء في البرّاد.

أ ـ أين هو؟ إنّي لا أراه.

ب ـ إنّه في خلايا البندورة (الطماطم).

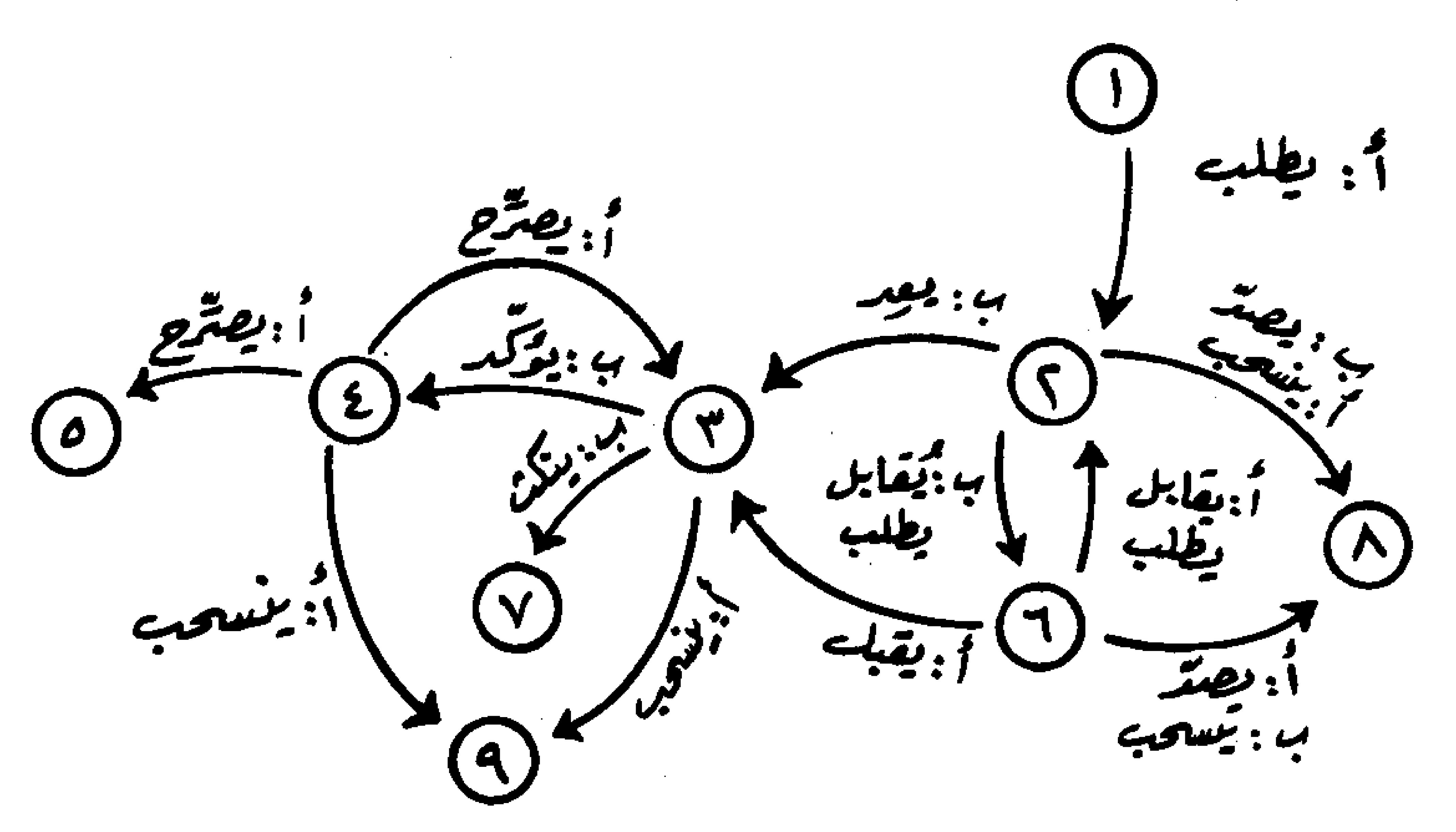
ما هو الخطأ في هذه المحادثة؟ لنبدأ بالنظر إلى ما هو صحيح فيها. أولاً، الكلمات جميعها تحمل معنى واضحاً سليماً. ثانياً، الجُمَل قواعدية وسليمة أيضاً. ثالثاً، كل جملة لها معنى سليم. رابعاً، الأعمال الكلامية، كالأسئلة والتصريحات، واضحة ومحدَّدة. لكن برغم أن هناك أربع جمل واضحة وسليمة المعنى والبناء في حوار الطرفين «أ» و«ب»، فإن هناك أمراً شاذاً في هذه المحادثة ككل. من الواضح أن لا تثريب على التعبير الأوّل للشخص «أ» وكذلك الأمر بالنسبة للرد الأوّل للشخص «ب» والملاحظة الثانية للشخص «أ». لكن الرد الأخير للشخص «ب» يبيّن بشكل ما، عجزه عن فهم قصد الشخص «أ» الذي كان يهدف إلى طلب

الماء لريّ ظمئه. ومع هذا، فإن رد الشخص «ب» يمكن أن يكون مناسباً جداً في إطار آخر (مثل الحوار العلمي حول خصائص الخلايا النباتية)، أو في إطار النكتة مثلاً.

إن هذا المثال البسيط إنما يؤكّد على بعض الخصائص المهمة لاستخدامات اللغة العملانيّة. فهو يؤكّد الدور المهم الذي يلعبه الإطار بنوعيه: الإطار اللغوي (أي ما سبق قوله من كلام) والإطار الاجتماعي (ويضمّ نوايا المشاركين في المحادثة وتوقّعاتهم). يحقّ لنا السؤال هنا عن السبب الذي دَفَعَنا ودفع الشخص «ب» ـ في المقام الأوّل ـ إلى الاستنتاج بأن ملاحظة الشخص «أ» الأولى تمثّل طلباً غير مباشر (للماء)، برغم أنها جاءت على شكل التصريح. وكيف عرفنا من ملاحظة الشخص «أ» الثانية أنه قد فتح البرّاد وفتّش محتوياته؟ وكيف عرفنا أن الضمير المنفصل «هو» والضمير المتصل «ه» (الهاء في أراه) يعودان على الماء وليس على البرّاد نفسه والذي هو ـ أي البرّاد ـ بالمناسبة آخر كلمة ذكرها الشخص «ب» في ملاحظته الأولى؟ إن هذه الاستنتاجات كلها ما هي إلا استنتاجات جسريّة يقوم بها المشاركون في المحادثة لكي يصلوا إلى فهم مشترك (التفاهم). المشكلة إذاً، في هذه المحادثة الأشبه بالنكتة، أن

الشخص «ب» قد أهمل «عقد المعروف والجديد» موهماً الشخص «أ» بالمعلومات المعروفة بأن هناك ماء في البرّاد.

وسّع الباحثان (وينوچراد وفلوريس ١٩٨٦) في كتابهما «فهم الكمبيوتر والمعرفة»، وسّعا مجال البحث بالنظر إلى التركيب العام للمحادثة بأكملها بدلاً من التركيز على فهم الجُمَل المفردة. واقترحا النظر إلى المحادثة كما لو كانت قِصة تَتْبَع فيها الأعمال الكلامية بعضها بعضاً في مزاوجة متبادلة بين تعابير المتكلّمين. فبعد التزام المتكلّم بعمل كلاميّ ـ كالطّلب مثلاً ـ تبرز للمُشارِك الآخر خيارات متعدّدة، كأن يعِد بتنفيذ الطلب، أو أن يرفض الطلب، أو أن يقدِّم طلباً مقابلاً. عندئذ، بإمكان المشارِك الأوّل بدوره أن يقبل أو يرفض أو ينسحب، إلخ. ويُقدِّم الشكل (٥ـ ١) مثالاً على «الرقصة الحِواريّة» مبيِّناً كل الخيارات المفتوحة أمام كل مشترك فيها. فالمشارِك «أ» يبدأ بطلبٍ ما. وبإمكان المُشارِك «ب» أن يعِد بتنفيذ هذا الطلب أو أن يرفضه أو أن يقدِّم طلباً مقابلاً. وفي هذه الحالة، فبإمكان المشارك «أ» أن ينسحب أو أن يقدِّم عرضاً آخر. فيضع هذا أمام الشخص «ب» بضع خيارات أخرى، وهكذا تستمر الرقصة الحِوارية.



رسم مُقتبس بتصرُّف عن (وينوچراد وفلوريس ١٩٨٦).

الفكرة التي يحاول «وينوچراد وفلوريس» توضيحها هنا هي أن المحادثات تجري على أرضيّة الأغراض الاجتماعية المشتركة. فعندما يهمل الناس توقّعات الآخرين المعقولة فإن الاتصال ينقطع، بل ويمكن أن يخلّف هذا بعض الشك الذي يؤثّر على المداخلات الاجتماعية المستقبلية. ويُعطي «وينوچراد» الأمثلة العديدة على ما يحدث عندما يتجاهل المتكلّم الالتزامات الضمنيّة في عمل كلامي فيشوّش بهذا فهم المستمِع. ومن أمثلة الباحث القول الشاذ التالي: «جَوَان لم تُفشِل أيّاً من تلامذتها في صف اللغويات» للتعبير عن حقيقة أن «جَوَان» لم تدرّس اللغويات في أي فترة من حياتها. وبالطبع فمن المقبول استنتاجياً أنّ «جَوَان» لم تُفشِل أحداً

لأنها لم تعلِّم أصلاً. لكن التفسير الطبيعي سيكون كالتالي: المعلومات «المعروفة» هي أن جَوَان بالطبع قد درَّست اللغويّات والمعلومات «الجديدة» أنها لم تُفْشِل أيّاً من تلامذتها. والفكرة التي نحاول تأكيدها إذاً هي أن معاني المحادثات لا تبرز إلا في إطار فصل المحادثة بكامله.

٥ـ ١ـ ٢ تقاليد المحادثة: لكي تنجح المحادثة في معظم الأطر الاجتماعية، يحتاج المتحادثون إلى أن يشعروا بأنهم يساهمون بشيء فيها ويأخذون شيئاً منها. وهناك بعض الشروط التي ينبغي توفّرها لكي يتحقّق هذا. فينبغي مثلاً أن تُوفَّر الفرصة لكلٍّ من المشاركين ليتحدَّث، فلا يُسمح لأحد بأن يحتكر الكلام أو المقاطعة. كذلك ينبغي أن يوضح المشاركون أدوارهم، خاصة إذا كانت أدواراً محدَّدة (مثل الأم، المحقِّق، الضابط إلخ..) وأن يمتلك المشاركون إحساساً بمناسبة المقام للكلام أو للصمت ومناسبة المقام للإدلاء بالمعلومات أو حجبها، ومتى ينخرطون في الحديث ومتى يعتزلونه. وأن يتحلّوا بالتقبُّل الناضج لواقع غموض المتكلِّم أحياناً وعدم فهم المستمع للحديث في أحيان أخرى. فالتعبير الكامل والاستيعاب الكامل أمران نادران.

ولذا فإن الحوار الناجح يعتمد بشكل أساسي على تقبُّل المتحاورين لحقيقة النقص الذي يعتور قدراتنا الاتّصالية والذي يبرز من خلال مواظبتنا على إطلاق التعابير التفسيرية من نوع: «بمعنى آخر..» أو «أقصد أن أقول..» أو «هل تفهمني؟».

هناك الكثير من الطقوس التي تحكم المحادثة، وخاصة بدايتها ونهايتها، وكذلك عندما يتغير موضوعها. فالشخص مثلاً، لا يستطيع أن يعتزل المحادثة بطريقة عشوائية (في أي وقت يخطر له)، إلا إذا كان يقبل بأن يعتبره الآخرون سيىء الطباع أو غير لبِق اجتماعياً. فعلى شريك المحادثة أن يُحسِن اختياره لنقطة اعتزاله أو تركه للمحادثة (مثل النقطة التي يتغيَّر عندها موضوع الحديث)، أو أن يجد سبباً يبرّر اضطراره لترك المحادثة. أمّا تقاليد ختام المحادثة بالذات، فتُعتبر معقَّدة وتتطلَّب من شركاء المحادثة التعاون كي لا تتوقّف فجأة أو تتحوَّل إلى صمت محرِج. وبإمكان المحادِث التحضير لإنهاء المحادثة قبل الوقت الذي يرغب به. وذلك من خلال التطلّع إلى ساعته أو تنبيه المشاركين الآخرين إلى نيّته هذه. ومن التقاليد الشائعة في معظم المجتمعات، لكنها ـ للأسف ـ تتميَّز بقدْر من الابتذال

يتفاوت بين مجتمع وآخر، أن يعلن المحدِّث ـ الضيف عن نيّته المغادرة قبل موعدها بفترة، وأن يتجاهل المحدِّث ـ المُضِيف هذه الملاحظة، أو يحاول ثنيه عن نية المغادرة، بغضّ النظر عما إذا كان يعني هذا أم لا. وفي المرة الثانية فقط (أو ربّما العاشرة!) التي يذكر فيها موضوع المغادرة، يُسمح للطرفين التعامل مع المغادرة بشكل طبيعي وصريح.

يُعتَبر موضوع المحادثة أيضاً مسألة هامة. إذ يجب أن يكون موضوعاً يشعر جميع المشاركين فيه بأنه مقبول أو «سليم». وتضم مواضيع الحوار السليمة في المجتمع الانكليزي على سبيل المثال موضوع الطقس، الحيوانات الأليفة، الأطفال أو الإطار الاجتماعي الذي يجد المتحادثون أنفسهم فيه مثل الوقوف في طابور انتظار أو في عيادة إلخ. أما المواضيع غير السليمة والتي لا تناسب للتحدّث فيها مع الغرباء في ذلك المجتمع، فتضمّ المعتقدات الدينية والسياسية والمشاكل الصحية. لكن هناك بعض الانقسامات الاعتباطية في موضوع الحديث الواحد. فالسؤال عن مهنة الشخص الآخر هو موضوع سليم، لكن السؤال عن دخله ليس موضوعاً سليماً. وغني عن الذِّكر القول بأن الاختلافات الحضارية

وعدم مراعاتها يمكن أن يُسبّب بعض المشاكل أو الحساسية بين المتحادثين في هذه الظروف. فالتعليق على كلفة الأثاث مثلاً قد يكون مقبولاً في مجتمعٍ ما ومستهجَناً في مجتمع آخر.

من الصعب التعميم في وصف ما يُعتبر طبيعياً أو مهذّباً أو مُنفّراً في المحاورة. فهناك الكثير من الاختلافات الحضارية في فهم وممارسة تقاليد المحادثة. ونأخذ مسألة الصمت بين المتحادثين خلال فصل المحادثة كمثال على هذه الاختلافات. فالصمت محرِج في المحادثة الانكليزية ما لم تكن هناك أسباب أو ظروف خاصة مثل عزاء الميت. لكنه في بعض الحضارات مثل «اللاب» (قبائل ما زالت تتّخذ مواطن تمتد من النرويج والسويد إلى فنلاند والاتحاد السوڤييتي القديم) وهنود الأپاشي الغربيين في أميركا، في هذه الحضارات يُعتبر من الطبيعي جداً أن يُغرِق المتحادثون في فترات طويلة من الصمت.

كذلك تعتمد مسألة من يتكلّم وإلى متى يتكلّم، تعتمد على الوضع الاجتماعي للمتحادثين. فعموماً، يُفترض بأولِئك الذين ينتمون إلى درجة اجتماعية أو مهنيّة

أدنى أن يلتزموا بالصمت إذا أراد من هم أرفع منهم درجة أن يتحدّثوا إليهم. لكن هناك بعض التفاوت الحضاري في هذه المسألة أيضاً، حيث إنه يمكن أن يخرق المتحادثون أي مبدأ، وحتى المبدأ الحواري الأساسي والعالمي: مبدأ أدوار الكلام، الذي يعني أن الناس يتحدّثون كلٌّ بدوره. ففي «أنتيچوا» شرقي الكاريبي تُعتبر ظاهرة انخراط مجموعة من المتحادثين في الحديث في وقت واحدٍ معاً، ظاهرة عادية من الحياة اليومية.

٥ـ ١ـ ٣ مبادىء المحادثة: إن نجاح محادثةٍ ما لا يعتمد فقط على التزام المتحادثين بالتقاليد الاجتماعية التي تحكمها وإنّما أيضاً على نهج المتحادثين الفردي من جهة وعلى فحوى المحادثة من جهة أخرى وعلى التزام كل منهما (النهج والفحوى) بمبادىء المحادثة وهي القواعد الأساسية والعالمية التي تنطلق من أرضيّة الصفات الفكرية المشتركة بين البشر لتحكم وجهة المحادثات ونتائجها. ويلخِّص أحد الباحثين (كريستل ١٩٩٢) هذه المبادىء بالتالي، بناء على اقتراحات الكثير من الدارسين (والترتيب العددي هنا لا يعكس ترتيب الأهميّة):

١ ـ مبدأ النوعيّة: يفترض بأن حديث الشخص المشارِك يتَّصف بالصدق. فلا يقول ما يعتقد أنه باطل ولا يقول ما ليس له عليه دليل.

٢ ـ مبدأ الكميّة: يفترض بأن حديث الشخص المشارِك يؤدّي من المعلومات ما يفي حاجة المحادثة بالكامل. فلا يقول المحدِّث أقل مما ينبغي بكثير ولا أكثر مما ينبغي بكثير.

٣ ـ مبدأ الاتصال بالموضوع: يفترض بأن حديث المتكلّم يتَّصل بموضوع المحادثة أصلاً.

٤ ـ مبدأ الوضوح: يفترِض بأن حديث المتكلّم إن لم يكن منظَّماً ومتَّسِقاً، فسيكون ـ على الأقل ـ واضحاً وغير عويص الفهم.

لقد تم اقتراح عدد آخر من المبادىء مثل: «كن مهذباً في المحادثة» أو «لتكن أفكارك متَّسقة»، إلخ. لكن هذه المبادىء تتعلّق بالأخلاق وآداب المعاشرة أكثر مما تتعلّق بالتحليل اللغوي العلمي أو أنها تمتُّ بالصّلة إلى النهج الفردي (الأسلوب) أكثر مما تمتُّ إلى مبادىء المحادثة كقواعد أساسية وعالمية.

يفترض المستمع عادة أن المتحدث يتّبع المبادىء

المذكورة. لكن هذا المتحدّث يمكن طبعاً أن يخرق هذه المبادىء، عندما يكذب مثلاً أو يسخر أو «يتشاطر» في الحديث أو ينزع فيه نزعة مميِّزة. وبرغم هذا، فإن المحادثة تستمر وكأن هذا الخرق لم يحدث. لكن المستمع يمكن أن يلجأ عندئذ إلى استنتاجاته الخاصة حول معنى الكلام وتفسيراته الجديدة ومضامينه وما قاله المتكلِّم وما لم يقلْه. ونأخذ على سبيل المثال الحوار التالي:

«الشخص الأول: أشعر بالجوع

الشخص الثاني: ما رأيك في المفتاح؟».

فإذا افترضنا أن الشخص الثاني ملتزم بمبادىء المحادثة التي تحدَّثنا عنها، فإن هذا يستتبع عدداً من الفرضيات التي تنتج عن تفسيرنا لمضمون حديثه، مثل أن يكون «المفتاح» اسماً لمطعم أو محل سندويش ونفترض بالتالي أنه يعرف أن هذا المحل يقع في مكان قريب وأنه مفتوح للخدمة عادة في مثل هذا الوقت. وإلاّ فإذا كان يعرف بأنه مغلق في هذا الوقت أو أن «المفتاح» هو مكتب سفريات أو مكتب لتأجير الخادمات، فإننا نعتبر بأن هذا الشخص قد خرق مبدأ النوعية (في الحالة

الأولى) أو مبدأ الاتصال بالموضوع (في الحالة الثانية) أو مبدأ الوضوح (في الحالة الثانية أيضاً). لكن خرق هذه المبادىء ليس أمراً شائعاً، وإنما يحدث في حالات خاصة ولأغراض غير عادية مثل السخرية أو التظرُّف (التنكيت) أو تعمُّد السوء، كما يظهر ـ في عودة للمثال السابق ـ لو أن الشخص الأول اختار متابعة المحادثة متسائلاً كما يلي:

«الشخص الأول: وماذا يفيدني المفتاح»؟

الشخص الثاني: تسافر إلى مصر وتتناول طبق ملوخية بالأرانب شهي»، أو:

الشخص الأول: وماذا يفيدني «المفتاح»؟

«الشخص الثاني: تستأجر خادمة تطبخ لك وجبة شهيّة».

٥ـ ١ـ ٤ الأدوار الحِوارِيّة: إن أهم مبادىء المحادثة هو أن لكل متحدِّث الحق في أخذ دوره كاملاً في الحديث وأن على المتحدّثين الآخرين انتظار دورهم، وهو ما نسمّيه «بالأدوار الحِواريّة». فهذا المبدأ مهم ليس فقط لنجاح المحادثة، وإنما لاستمرارها أيضاً. وإلا انقلبت المحادثة إلى مجمع من اللغو غير الهادف

وغير المفهوم. وتُوزَّع هذه الأدوار أو تتوزَّع في المحادثات الرسميّة، عبر إشارات صريحة، كأن يقول المتحدِّث قريب انتهائه من الكلام مثلاً: «أعتقد أن السيد فلان لديه المزيد من الضوء لإلقائه على هذه النقطة بالذات». لكن هذا يمكن أن ينطبق كذلك على المحادثات العادية وبشكل غير رسمي أيضاً: «ما رأيك يا فلان؟».

أمّا عندما يرغب المتحدث بإنهاء خطابه أو بإعطاء الدور لسواه، فإنه لا يتوقّف عن الكلام فجأة. وإنما يشير إلى نيّته هذه بمختلف الإشارات التي قد تكون إشارة معنى، مثل: «بأية حال...» أو «في الختام...». أو قد تكون الإشارة بنائيّة، مثل تغيير نغم الجملة أو تخفيض الطبقة الصوتيّة أو تغيير سرعة الكلام أو علوّ الصوت. أو قد تُنقَل هذه الإشارة عبر حركات الجسم أو نمط النظرات، أو ما نسمّيه عموماً «بلغة الجسد». فالمتكلِّم ـ خلال حديثه ـ ينقّل بَصَرَه بنِسَب متفاوتة ما بين المستمع وبين الموجودات من حوله، بشراً كانوا أم أشياء؛ لكنه عندما يقترب من نهاية حديثه يزداد تركيزه للنظر على المستمع. كذلك فالمتكلِّم في جماعة عندما يكاد يقترب من نهاية حديثه، يركِّز بصره أكثر على

الشخص الذي يعتقد أو يرغب أن يليه في الحديث.

لكن المستمعين لا يُعْدَمون إشاراتهم أيضاً. إذ لديهم مختلف الطرق المبيِّنة أو الموحية بنيَّتهم على الكلام، مثل ازدياد التوتُّر الجسدي الظاهر لدى الشخص الذي ينوي أو يستعد لخلافة الحديث كأن ينحني تكراراً للأمام وللخلف أو أن يأخذ أنفاساً عميقة مسموعة. أو يمكن أن تكون الإشارة مباشرة جداً وواضحة مثل مقاطعة حديث المتكلِّم.

٥ـ ١ـ ٥ تحليل الحديث: تختلف فصول الحديث طولاً وتعقيداً. لذا يبدأ تحليل الحديث عادة بتقسيم المحادثة إلى أصغر وحدات ممكنة للأدوار الحِواريّة، ثم تفحُّص طريقة استخدامها في نسق معين. ويسمِّي الباحثون هذه الوحدات «التبادلات» أو «التفاعلات». وتتألَّف هذه التبادلات في أبسط أشكالها من تعبير استهلالي يتبعه تعبير استجابي، كما في المثال التالي:

(*) استهلالي: ما اسمك؟

(*) استجابي: اسمي فلان.

ويعتبر هذا النوع من التبادُلات (التي تُسمَّى أيضاً

«ثنائي المجاورة» (ADJACENCY PAIRS) يُعتبر شائع الاستخدام في بعض الأُطُر من نوع السؤال والجواب، والإعلام والإقرار، والشكوى والاعتذار. لكن التبادلات ثلاثية الجمل شائعة أيضاً في بعض الأُطر كالأُطر التعليمية مثلاً، حيث يتبع الاستجابة نوع من الترجيع. وهي بهذا المعنى (الترجيعي) مفيدة حيث تُستَخدم للتأكيد على إفهام المتعلّم مسألة معينة أو التأكد من فهمه لها، كما في المثال التالي:

المعلم: في أي مجرَّة تقع الأرض؟

التلميذ: في مجرَّة الطريق اللّبنيّة.

المعلم: نعم. هذا صحيح. في مجرَّة الطريق اللّبنيّة.

ومن الملاحظ أن هناك بالطبع بعض القيود على استخدام التبادلات ثلاثية الجمل بهدف الترجيع. وذلك بحصرها في إطار المعلم ـ التلميذ أو المرافِع ـ الشاهِد وقليل جداً من الأطر الأخرى. وليس بالطبع في إطار المحادثات اليومية، وإلاّ تحوَّل هذا الاستخدام إلى ما يشبه النكتة أو الحوار المضحك:

الشخص أ: كيف كانت رحلتك؟

الشخص ب: جيدة، لولا بعض ازدحامٍ في السير.

الشخص أ: نعم. هذا صحيح. بعض ازدحام في السير.

وهذا في الواقع واحد من الأسباب التي يجري لأجلها تركيب (تأليف) بعض التبادلات غير المتناسقة في الحوارات الكتابية أو التمثيلية كما هو في «مسرح اللا معقول» وكتابات «المدرسة العَبَثيّة» والمدرسة «الفوضويّة»:

الشخص أ: أين تضع الخبز؟

الشخص ب: لم يتوقّف المطر منذ الصباح.

فإذا لجأنا إلى الخيال أمكننا تصوُّر الوضع الذي يجري فيه هذا الحوار، كأن يكون الشخص «ب» مُغرِقاً في التفكير ومشِيحاً ببصَرِه إلى الخارج.

من أهم أهداف تحليل الحديث، السعيُ لفهم أسباب فشل المحادثة. والذي ينتج عادة بسوء الفهم وإلقاء الملامة هنا وهناك. فالمتحادثون ينطلقون في أحيان كثيرة من تقاليد محادثة تتفاوت فيما بينهم أو تتناقض مع مبادىء المحادثة. أو ينطلقون من توقُّعات غير مشتركة. وهذه الحالات تظهر بشكل واضح في حالة

التفاعل الحواري بين أشخاص ينتمون إلى خلفيات حضارية مختلفة. لكن الأمر نفسه يحدث أيضاً بين الأشخاص المنتمين إلى الحضارة نفسها.

كذلك لاحظ الدارسون أن هناك مبادىء للمحادثة تحكم طريقة مشاركة الرجال في الحديث وتميِّز طريقتهم عن طريقة النساء. ومن أمثلة الخلاف هذه (وهي بالمناسبة من أغزر مصادر سوء التفاهم أيضاً) الطريقة التي يستخدم فيها الطرفان (الرجال والنساء) حركة الإيماء بالرأس والهمهمة خلال متابعة حديث المتكلِّم. وكلاهما (الإيماءة والهمهمة) حركتان تُكْثِر منهما النساء أكثر بكثير من الرجال. وقد أشار أحد محلّلي الحديث إلى أن الجنسين يختلفان في المعنى الذي يعزوانه لهاتين الحركتين. فعندما تقوم المرأة بهاتين الحركتين، فإنها تدلّل بهما ببساطة على أنها مصغية للمتكلّم وأنها تشجعه على المتابعة. لكن الرجل يفسّر حركتها هذه على أنها توافق معه على كل ما يقول. وفي المقابل، فعندما يقوم الرجل بهذه الحركة، فإنّه يدلّل بها على أنه يفهم ما تقوله المرأة لكنه لا يوافق عليه بالضرورة، بينما تفسر المرأة حركة الرجل هذه كدلالة على أنه ليس متابعاً لحديثها(!).

إن هذه التفسيرات معقولة لأنها تبرِّر اثنين من أكثر التعليقات شيوعاً بين المحاوِرين والمتحادثين من الجنسين وهما: تعليق الرجل بأنه «من المستحيل فعلاً فهم عقل المرأة!» وتعليق المرأة: «إنك لا تصغي لكلمة واحدة مما أقول!».

٥ـ٢ النص: عندما نسمّي مجموعة من الجُمَل المكتوبة «نصّاً»، فإننا نضمِّن تسميتنا هذه فكرة أن هذه الجمل ليست ملقاة مع بعضها بعضاً بشكل عشوائي فوضوي، وإنّما هناك بينها نوع من الاعتماد المتبادَل (التواكُل) الذي يؤدّي بالتركيب الداخلي إلى أن يُظهر تناسقاً معيناً يميِّزه كوحدةٍ من الأفكار المتوالدة، وحدةٍ قائمة بحد ذاتها نسمّيها النّص.

هذا التركيب الداخلي للنّص يمكن أن يكون ظاهراً بشكل مباشر وواضح، كما في لائحة المطعم (الأطباق الرئيسية: كذا وكذا...، المشروبات: كيت وكيت...). لكنه يمكن أيضاً أن يكون مُتَضَمّناً ومنتشِراً في شبكة من علاقات المعنى بين الجُمَل، كما في الأعمال الأدبية بشتى أنواعها. لكن في كلتا الحالين، فإن مهمّة تحليل النص هي أن يحدد الملامح اللغوية

المسؤولة عن اتّساق الجمل وانسجام معانيها. وهذه هي الرابطة التي تجعل تفسير جملةٍ ما مرتبطاً بتفسير ما سبقها أو ما تبعها، ونسمّيها بالتماسك، ونركّز عليها هنا من بين أدوات تحليل النص المختلفة.

٥ـ ٢ـ ١ التماسك: التماسك COHESION هو اسم أطلقه بعض الباحثين (حَسَن وهاليداي ١٩٧٦) على تلك العلاقة التي تُمْسِك بالجمل معاً وتحقّق وحدة النص. وقد حدَّد الباحثون عدداً من هذه العلاقات:

ـ علاقات العطْف: حيث تتَّصل الجملة الحالية بما سبقها عبر مفاهيم الوقت أو النتيجة أو التّضاد، كما في الجمل التالية بالترتيب نفسه:

(*) أخيراً، هناك مسألة الكلفة.

(*) بالنتيجة، رجعتُ من اللقاء شاعراً بالأسف.

(*) تركت الاجتماع مبكراً. لكن أخي بقي حتى النهاية.

ـ علاقات الإسناد: حيث لا يمكن تفسير معنى كلمةٍ ما بدون إسنادها إلى كلمة أخرى في النّص. وهناك نوعان من هذه العلاقات: الإسناد الخلفي، حيث تعود الكلمة على كلمة سبقتها. والإسناد الأمامي، حيث تعود

الكلمة على أخرى تليها، كما في الأمثلة التالية:

إسناد خلفي: يُزرع **البنّ** في البرازيل. **إنه** يمثّل ثروة قومية عظيمة.

إسناد أمامي: استمع إلى **هذا**: زيدون سيتزوّج غداً.

ـ علاقة البَدَل: حيث يُسْتَخدَم تعبير ما كَبَدَلٍ لتَعبير سابق، كما في المثال التالي:

لقد نفد الخبز في داري. هل لديك **شيء** منه؟

هل سنصل في الوقت المناسب؟ أعتقد **هذا**.

ـ علاقة الحذف: حيث يُحذف جزء من التعبير ولا يمكن تقديره إلا بمراجعة ما سبق، كما في المثال التالي:

أين رأيت السّيّارة؟ **في الشارع**.

ـ علاقة التكرار: حيث يُكرّر التعبير كلياً أو جزئيّاً لأسباب مختلِفة، كما في المثال التالي:

وصل زيدون الدار. وكان زيدون غاضباً.

ـ علاقة مفرداتية (معنوية): حيث تدخل مفردة في علاقة تركيب معنوية مع مفردة أخرى، كما في المثال التالي:

كانت **الزهور** جميلة. وأعجبه **الزنبق** أكثر ممّا عداه.

ـ علاقة المقارنة: حيث تجري المقارنة بين أمر معيّن في جملةٍ ما وأمر آخر في جملة سابقة، كما في المثال التالي:

ذاك البيت كان **سيئاً**. وهذا البيت **أسوأ**.

تُعتبر أدوات التماسك مفيدة جداً في تحقيق وحدة النص. لكنها لا تكفي وحدها لتحقيق هذا الغرض. إذ يمكن أن نركب جملاً تتماسك معاً بشكل جيد؛ بدون أن يكون هناك أي تناسق فيما بينها، كما في المثال التالي من الباحث (إنكفيست ١٩٨٧):

«في الأسبوع سبعة أيام. وفي كل يوم أطعم قطتي. وهي ذات قوائم أربعة. وقد جَلَسَت على الحصيرة. والحصيرة كلمة من سبعة أحرف».

يتضح من هذا المثال (أعلاه) والذي تتماسك جُمَله بشكل جيد بدون أن يحمل النص ككل أي معنى عام، يتّضح من هذا أن وحدة النّص تعني أن يكون النص متناسقاً ـ إلى جانب كونه متماسكاً ـ بمعنى أن المفاهيم والعلاقات التي يعبِّر عنها النص يجب أن تكون متناسقة (متصلة) مع بعضها بعضاً بشكل يسمح لنا بالخروج

باستنتاجات معقولة تشمل النص بأكمله وليس الجمل المفردة أو «التبادلات ثنائية المجاورة» فقط والتي ذكرناها سابقاً (راجع ٥ـ ١ـ ٥ تحليل الحديث).

٥ـ ٢ـ ٢ تحليل النص: يُعرَّف تحليل النص (DISCOURSE ANALYSIS) في علم اللغويات العامة وعلم الرموز بأنه تحليل الكلام والكتابة المتصلتين وتحليل علاقتهما بالإطار (الظَّرف) الذي يستخدمان فيه. ويوضّح هذا التعريف منذ البداية أنه لا يزال هناك بعض التشوّش بين علماء اللغة حول ما يمثّل مادّة النّص (الحديث أم الكتابة أم كلاهما؟) فبعض محلِّلي النص يدرسون النصوص المكتوبة والمحادثات وكل ما يمكن اعتباره عمليات اتصالية عامة ومن بين هذا، أعمال معالجة النصوص الكترونياً (أي بالكومبيوتر). لكن بعضهم الآخر يقتصر على النص المكتوب، وهم بهذا يميّزون بين الرمز المتّصل المنطوق (الحديث) والرمز المتصل المكتوب (الكتابة)، ومظاهر الاختلاف واضحة حيث إنها تحتّم استخدام أدوات تحليل مختلفة. وهذا هو تعريف النص (أي النص المكتوب) الذي نلتزم به في هذا الكتاب.

من جهة ثانية، فلا يزال هناك بعض التشوش

والاختلاف بين النهج البريطاني أو الأوروبي من جهة والنهج الأميركي من جهة أخرى. فقد تأثّر تحليل النص البريطاني كثيراً بالنهج الوظيفي اللغوي الذي بدأه الباحث هاليداي والذي تأثّر بدوره بمدرسة «براغ» اللغوية. فنهجه اللغوي النظامي يؤكّد على وظائف اللغة الاجتماعية وعلى التركيب المعلوماتي والموضوعي للكلام والكتابة. وهو القائل: «إن قيمة أي نظرية تتمثّل في فوائد استخدامها فقط». وهو لهذا السبب يربط قواعد اللغة ـ على مستوى الجملة أو شبه الجملة ـ بالقيد والوضعية لدى استخدام اللغة، ونقصد بالتحديد الإطار الاجتماعي (الظرف والمناسبة) والحقل (غرض الاتصال) والطريقة (قناة الاتصال) وكل ما يؤثّر على خياراتنا في نظام لغوي معين. ويلخّص كل هذا قولُه «إن المعنى هو نتيجة العلاقة بين نظام اللغة وإطار الاستخدام».

أما البحث العلمي في تحليل النص في أميركا، فيضمّ أشكال الكلام مثل رواية القصص والتحيات وكل ما يدخل في باب تحليل الحديث. والتركيز هنا ليس على التركيب وإنما على سلوك المشاركين في الحديث. والواقع أن الوصف الدقيق الذي تراكم نتيجة الدراسات المكثفة في تحليل الحديث (فصول الكلام، الأدوار

الحوارية، مبادىء المحادثة إلخ) وكل ما شاكل هذا من التحليل الدقيق يدين لهذا النهج (الأميركي) في تحليل النص. لكننا، كما أعلنّا سابقاً، سنلتزم) في هذا الكتاب بالنهج الذي يقصر تحليل النص على النص (أي الكلام المكتوب) وليس الحديث (أي الكلام المنطوق). لكن بما أن النص والحديث يشتركان في الكثير من الخواص ـ وأهمّها طبعاً كون كليهما كلاماً ـ ولكونهما أحياناً لا يختلفان إلا في الطريقة (قناة الاتصال أو التعبير: شفوية أو خطيّة)، لهذا نعتبر بأننا قد درسنا معظم خواص النص عندما درسنا خواص الحديث. ويبقى القليل الذي يتعلّق بالنص ككل كعمل لغوي متكامل.

إن تحاليل النصوص لا تتوقف عند دراسة الفقرات كما هو الحال في دراسة الحديث حيث يتوقف التحليل عند فصول الكلام أو حتى عند «التبادلات ثنائية المجاورة». فالنص هو غالباً جزء من عمل أدبي أو فكري أكبر يسعى المحلّل للخروج بنتائج تقييمية عامة حوله. وممّا يهمنا في كتابنا هذا ـ الذي يسعى لإلقاء الضوء على العلاقة النفسية بين اللغة والتفكير ـ أن بعض علماء النفس يحاولون أن يحلّلوا هذه الأعمال الفكرية، كالقصص مثلاً، إلى ما يسمُّونه «بمخطّط عربي»)

SCHEMATA) يمثِّل ما يتذكَّره القارىء من عناصر القصّة.
ويُسمُّون هذا المخطَّط العريض بـ «قواعد القصة».

ومن الأمثلة الأولى على هذا النهج تحليل (ثورندايك ١٩٧٧) للقصص البسيطة إلى أربع مكوِّنات أو عناصر: الإطار، الموضوع، الحبكة، الحل، ويتألَّف الإطار بدوره من ثلاثة عناصر أو مكونات هي: الأشخاص والمكان والزمان. أما الموضوع فيتألَّف من حَدَث وهدف. وأما الحبكة فتتألَّف من فصول مختلفة لكل فصل منها هدفه ونتيجته. وباستخدام هذه التصنيفات يمكن تحليل القصص البسيطة إلى عناصرها الأساسية لمعرفة ما إذا كانت تنتمي إلى نفس التركيب. وبالطبع، فإن أوجه الشبه سرعان ما تظهر في تحليل القصص البسيطة؛ أما القصص المعقَّدة فتُبيِّن دراستها أنها تستعصي على هذا التحليل المبسَّط ويصعب وضع مخطط آخر لتحليلها ويكون من الممكن تعميمه.

أما على صعيد تحليل الفقرات، فإذا عدنا إلى الجانب الوحيد الذي اخترناه واقتصرنا عليه من بين جوانب التحليل اللغوي ـ الفكري وهو «التماسك»، لوجدنا أن أدوات التماسك (التي فصّلنا بعضها سابقاً)

تبرز بشكل واضح إذا أعدنا ترتيب الجُمَل بشكل عشوائي. وحتى لو فعلنا هذا يظل من الممكن لقارىء جديد أن يُعيد هذه الجمل إلى ترتيبها الصحيح بمجرَّد اعتباره لطبيعة هذه الروابط، كما يتَّضح من المثال التالي (أدناه):

١ ـ لكن أحداً لم يرَ أيّاً منها منذ سنين طويلة.

٢ ـ خُيِّل إليه أنه رأى شبحاً في الآجام.

٣ ـ لقد أخبره عليّ عن الضّباع.

٤ ـ نظر زيدون عبر النافذة إلى الخارج.

٥ ـ هل يمكن أن يكون هذا ضبعاً؟

(الترتيب الطبيعي للجُمَل هو ٤ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٣ـ ١).

إن هذا المثال يوضّح مجدَّداً تفوُّق أهمية التناسق على أهمية التماسك في النص. فالجمل بترتيبها العشوائي هذا ومع وجود أدوات التماسك المختلفة لم تُعطِ المعنى الكامل الموحَّد للنَّص. ولا بد أن القارىء قد خبِر الجهد الذي تطلَّبتها محاولته لفهم هذا المعنى لدى قراءته الأولى وربما الثانية والثالثة للجمل بترتيبها العشوائي. لكننا عندما أعدنا هذه الجمل إلى ترتيبها

الطبيعي، وجدنا هذا المعنى الكامل الموحَّد يتَّضح دون أدنى جهد. فَلِمَ حدث هذا؟ السبب هو أننا أعدنا أنواعاً مختلفة ـ وليس نوعاً واحِداً ـ من التناسق إلى النص عندما صحَّحنا ترتيب الجمل، ومنها التناسق السطحي ويعني العلاقات المنطقية بين الجمل (مثل انسجام علاقات الوقت والسبب والنتيجة) والتناسق الوضعي (SITUATIONAL COHERENCE) ويعني الانسجام في تركيب المعلومات وعلاقتها بالمعرفة العامة ومناسبة النص (مِثْل معرفتنا بأننا يجب أن «ننظر» أوّلاً لكي «نرى»، وأننا يجب أن نرى أوّلاً لكي «يُخيَّل إلينا»، إلخ).

٦ ـ البُعد الاجتماعي

لقد صاغ بعض الباحثين (چوفمان ١٩٧١) تعبير «فصول الاتصال» (COMMUNICATION EPISODES) (أو فصول الكلام بمعنى آخر) بهدف تسليط الضوء على دور اللغة في الاتّصالات الاجتماعية بشكل عام. فهو يصف هذه الاتصالات بأنها أشبه بمسرحية متواصلة العَرْض «يمثِّل» فيها الناس، بهدف نقل انطباعاتهم، ويشمل تمثيلهم هذا مجموعة كاملة من الأعمال والأشياء والحركات، مثل السلوك، اختيار الزي، الكلام، الإشارات، الخ. والظروف التي تجري فيها هذه الفصول التمثيلية تشمل كل الأوضاع التي يجد الناس أنفسهم فيها مثل: مقابلة العمل، طلب قرْض، ممازحة صديق، الوداع، الخ. ويقدّم «چوفمان» عدداً من الأمثلة المعبِّرة جدًّا عن هذه الفصول التمثيلية كما نراها في الطقوس الاجتماعية. فيلفت الانتباه إلى الحرج الذي يصيب

المودّعين والمسافرين معاً إذا توقّف القطار عن متابعة انطلاقه البطيء بعد أن يكون المودّعون قد انتهوا من وداعهم وتحضّروا للتلويح بإشارة السلام الأخيرة، حيث ينحدر الكلام إلى الأمور الصغيرة إخفاء للحرج الاجتماعي[1].

الناس في رأي «جوفمان» إذاً وبحسب «نظريته الدرامية» (DRAMATURGICAL THEORY) هم ممثلون يؤدُّون أدوارهم على مسرح الحياة حتى تجاه الأقرب والأعز لديهم وحتى في حالة وداعهم. وبما أنه ليس من شأن كتابنا أن يناقش هذه النظرية، فإننا نكتفي بالإجابة على تساؤل القارىء المحتمل: «ولكن ما علاقة كل هذا باللغة؟». العلاقة هي في أن الكثير ممّا يدور في لقاء اجتماعي ما يجري التعبير عنه باتصال لغوي. صحيح أن هناك ما يجري التعبير عنه أيضاً بتصرُّفات غير لغوية.

---

(٥) هذا بالطبع مثال يخصّ الشخص الغربي وينطبق عليه أكثر من سواه حيث يحمل الكثير من سِمات الشخصية الغربية والمجتمع الغربي. وأود أن أزيد هنا بأن «جوفمان» لا يتحدّث هنا عن وداع الأشخاص العاديين لبعضهم بعضاً، وإنما عن وداع الأهل والأحبّة أو من يسميهم: «THEIR NEAREST AND DEAREST» (الأكثر قربى والأكثر حباً).

ولكن اللغة - أو الكلام بالتحديد - يظل القناة الرئيسية للاتصال. ولننظر (في المثال التالي أدناه) إلى كيفية تعبير التصرُّفات اللغوية وغير اللغوية عن أدوارنا في اللقاءات الاجتماعية. ليتخيَّل القارىء نفسه أو شخصاً آخر ذاهباً إلى مقابلَتَي عمل، واحدة تتعلَّق بطلبه العمل كمدرِّس في مدرسة أو مركز تربوي، والأخرى تتعلَّق بطلبه العمل في معمل لتوضيب الفاكهة. وليُجِب على الأسئلة أدناه بما ينسجم مع توقُّعاته للدور المطلوب منه في كلٍّ من الوظيفتين على حدة:

	الوظيفة الأولى	الوظيفة الثانية
١ - ماذا سترتدي للذهاب إلى مقابلة العمل؟		
٢ - كيف تتوقَّع أن يخاطبك الشخص الذي سيجري المقابلة معك؟		
٣ - ماذا ستجيب إذا سُئلت عن سبب تقديمك لطلب الالتحاق بهذه الوظيفة؟		

إن هذا المثل يؤكّد على أهمية اختيار الكلام والتصرُّف المناسبين لظرفهما. فنحن لا نتوقَّع من المجيب على أسئلة المثال قبلُ أن يذهب إلى مقابلة

العمل الخاصة بمعلّم المدرسة مرتدياً الجينز المحفوف والقميص البالي حيث يتوقّع منه مدير المدرسة أن يكون ككلٍ مدرّس مثال الترتيب والمحافظة لتلاميذه، أو أنه سيذهب إلى مقابلة العمل الخاصة بموضّب الفاكهة مرتدياً بدلة «السموكن» حيث يتوقع منه صاحب المعمل أن يكون مثال النّحلة كدًّا وعرقاً. كذلك لا نتوقّع أن يشرح لصاحب المعمل هدفه من العمل على أنه «تحقيق رسالة التربية وتقويم نشأة الأجيال عبر التوضيب!» أو أن يحدّث مدير المدرسة عن هدفه «ترويج وحماية الإنتاج الوطني!» إن لكل مقام كلاماً ولكل سؤال جواباً، كما يُقال. والناس عادة يعدّلون سلوكهم الكلامي بما ينسجم مع المتطلبات الاجتماعية القائمة أو المتوقّعة. وبالطبع، فإن الناس يقيّمون الآخرين بناء على ما يقولونه وكيف يقولونه.

يُعرَّف علم اللغويات الاجتماعية بأنه دراسة العلاقات الداخلية التي تقوم بين استخدام اللغة وبين العوامل الاجتماعية والثقافية. ومن المواضيع التي جذبت اهتمام دارسي علم اللغويات الاجتماعية استخدام الأشكال اللُّغوية المختلفة وفقاً لما يقتضيه موقع المتحادِثين الاجتماعي وطبيعة علاقتهم ببعضهم بعضاً. فالناطقون

بالإنكليزية (لغة إندويوروپية جرمانيَّة) يجدون صعوبة في التمييز في الاختيار بين استخدامَيْ ضمير المخاطب (في حالتي الإلفة والتبجيل)، في بعض اللغات الإندويوروپية الرومانية مثل الإسبانية (تو/أوستي) والفرنسية (تو/ڤو). ولا عجب فالاستخدام معقَّد ودقيق اجتماعياً وليس لغوياً، خاصة في الفرنسية الحديثة حيث يترتَّب على المتحدِّث أن يقرِّر ما إذا كان يريد استخدام الضمير (VOUS) بدون أن يبدو مفرط الدرامية أو التبجيل أو ما إذا كان يريد استخدام الضمير (TU) بدون أن يبدو وكأنه يتنازل بمجرد التحدُّث مع المخاطَب. وإلى جانب هذا، يجد الأجنبي (الإنكليزي خاصة) عندما يتحدَّث بالفرنسية صعوبة في تصريف نهايات الأفعال لتنسجم مع الضمير المختار، بينما يقوم الفرنسي أو الناطق بالفرنسية كلغةٍ أمّ بهذه الخيارات والتصريفات اللغوية بشكل طبيعي، لكونه تعلَّم اللغة في ظروف الاستخدام الاجتماعي وليس في المُطْلق.

يصف الباحث اللغوي ـ النفسي (تانر ١٩٦٧) مجموعة معقَّدة من الخيارات اللغوية المتعدِّدة التي كانت تتعامل معها مجموعة من الطلاب الأندونيسيين وعائلاتهم ممن درسهم الباحث في إحدى الجامعات الأميركية، ويشير إلى أن

العوامل التي تلعب دوراً في خياراتهم للّهجات والأشكال اللغوية التي يختارونها في المحادثة بينهم، هذه العوامل تضم منزلة المتحادثين الاجتماعية ودرجة تقاربهم والظرف الاجتماعي الذي يتحادثون فيه وموضوع المحادثة. من جهة أخرى، فمن المعروف أن اللغة الجاڤانية (المستخدمة في جافا وماليزيا) هي لغة يستحيل نطق أي شيء منها بدون مراعاة العلاقة الاجتماعية بين المتكلّم والسامع من حيث المنزلة الاجتماعية والإلفة بين المتحادثين.

أخيراً، لعل القارىء يرغب في أن يجرِّب بنفسه ملاحظة المتغيِّرات اللغوية ـ الاجتماعية التي تطال استخدامه للّغة في ظروف مختلفة. فليتخيّل القارىء أنه سافر في إجازة إلى مكان ما، وليحاول كتابة بطاقة بريدية موجَّهة إلى كلٍّ من:

أ ـ صاحب العمل أو رئيسه في العمل.

ب ـ أفضل أصدقائه.

ج ـ أمه أو جدته.

د ـ طفل صغير من عائلته.

ولا بد أنه سيجد أن أسلوبه في اللغة قد تغيّر مع تغيُّر هويَّة المرسَل إليه. وليس مستغرباً بالطبع أن نجد

أن بعض الناس يتفوقون على سواهم في اختيار أسلوب الخطاب المناسب. لاحظ مثلاً كيف أن الشخص الأكاديمي (أو رجل العلم) البارز والرزين لا يُفلِح أحياناً حتى في إلقاء كلمة بسيطة في حفل صغير أو كيف يشعر بحرج المجالسة في مقهى أو نادٍ اجتماعي شعبي. إن قدرة الاتصال الفعّال باستخدام الأشكال والأساليب اللغوية المناسبة هي السِّمة المميِّزة للمهرة من رجال البلاغة. وهذه القدرة لها أثر هام على تحقيق غرض الاتّصال وعلى الطريقة التي يُقيِّم فيها المتَّصِلون بعضهم بعضاً.

لقد رأينا في هذا الكتاب كيف أن للُغة وجهين: واحداً يتعلّق بالعمليات المعرفية الداخلية، والآخر يتعلّق بالاتصال الخارجي في إطار اجتماعي. فاستخدام اللغة في إنتاج الأفكار ومعالجة المعلومات فهماً (الإدراك) وحفظاً (الذاكرة) يمثّل المظهر المعرفي الداخلي للُغة. واستخدام اللغة لصوغ الأفكار في زي المعرفة العامة ونقلها للآخرين في الإطار الاجتماعي والثقافي المشترك (المحادثة والكتابة) يمثّل المظهر الاجتماعي الخارجي للُغة. بهذا المعنى يمكن القول إن اللغة هي مرآة مزدوجة للذات الفردية وللمحيط الخارجي..

مصادر ومراجع

مدخل إلى فهم اللغة والتفكير

Bibliography: Dr. H. Hassan's research

Language & Thinking

* Austin, J.L. (1962). How to do things with words. Oxford: Oxford University Press.
* Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). «The aquisition of performatives prior to Speech», Merrill-Palmer quarterly, vol.21, No.3.
* Beckett. S. (1957). All that fall. London: Faber and Faber.
* Bloom, L. (1970). Language development: Form and function in emerging grammars, Cambridge, MA: MIT Press.
* Braine, M.D.S. (1963). «The ontogeny of English phrase structure: The first phase», Language, vol.39, pp.1-14.
* Brown, R. (1973). A first language: The early stages. Cambridge, MA: Harvard Univer. Press.
* Brown, R. et al. (1969). «The child's grammar from

1 to 111». In Hill, J.P. (ed.), Minnesota symposia on child psychology, vol.2, Minneapolis: University of Minneapolis Press.
* Burner, J.S. (1975). «From communication to language: A psychological perspective», Cognition, vol.3, pp.255-87.
* Carmichael, L. et Al. (1932) «An experimental study of the effect of language on the reproduction of visually perceived forms», Journal of Experimental Psychology, vol.15, pp.73-86.
* Carroll, J.B. (ed.) (1956). Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf. New York: MIT Press and Wiley.
* Chomsky, N. (1957), Syntactic structures. The Hague: Mouton.
* Clark, H.H. (1977). «Bridging». In Johnson-Laird, P.N. and Wason, P.C. (eds.), Thinking: Reading in cognitive science. Cambridge: Cambridge University Press.
* Clark, H.H. et al. (1982). «Audience design in meaning and reference». In Le Ny, J.F. and Kintsch, W. (eds.), Language and comprehension, Amsterdam: North-holland.
* Crystal, D. (ed). (1994). The Cambridge encyclopedia of Language, Cambridge: Cambridge University Press.
* Doman, G. (1990). How to teach your baby to read. Pennsylvania: The Better Baby Press.
* Enkvist, N.E. (1978). Coherence, pseudo-coherence, and non-coherence. In J.O.Ostman (ed.),

Cohesion and semantics. Abo: Abo Akademi Foundation).
* Ferguson, C.A. (1977). Baby talk as simplified register. In C.E. Snow and C.A. Ferguson, Talking to children, Cambridge: CUP.
* Fodor, J.A. (1983). The modularity of mind. Cambridge, MA: MIT Press.
* Gardner, R.A. et al. (1969). «Teaching sign language to a chimpanzee», Science, vol.165.
* Geetz, C. (1960). The religion of Java. New York: Free Press.
* Goffman, E. (1971). Relations in public. Harmondsworth: Penguin.
* Hasan, R. & Halliday, M.K. (1976). Cohesion in English. London: Longman.
* Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the society for Research in Child Development, 38, Nos. 1-2, Serial No. 149.
* Nelson, K. (1981). «Individual differences in language development: Implications for development and language», Developmental Psychology, vol.17, pp.170-87.
* Piaget, J. (1968). «Language and thought from the genetic point of view». In Piaget, J., Six psychological studies. London: University of London Press.
* Reich, P.A. (1976). «The early acquisition of word meaning», Journal of Child language, Vol.3, pp.117-23.
* Searle, J.R. (1969). Speech acts. Cambridge: CUP.

* Skinner, B.F. (1957). Verbal behaviour. New York: Appleton -Century- Crofts.
* Snow, C.E. (1972). «Mothers speech to children learning language», Child Development, vol. 43, pp.549-65.
* Snow, C.E. (1977). «The development of conversation between mothers and children», journal of Child Language, vol.4, pp.1-22.
* Sperber, D. et al. (1986). Relevance: Communication and cognition. Oxford: Blackwell.
* Tanner, N. (1967). «Speech and society among the Indonesian elite: a case study of a multilingual community», Anthropological Linguistics, vol.9, pp.15-39.
* Thorndyke, P.W. (1977). «Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse», Cognitive Psychology, vol.9, pp.77-110.
* Vigotsky, L.S. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.
* Winograd, T. (1980). «What does it mean to understand language?», Cognitive Science, vol.4, pp.209-41.
* Winograd, T. et al. (1986). Understanding computers and cognitions. Norwood NJ: Ablex.

المحتويات